

TESIS DOCTORAL

**Inserção Laboral de Jovens -
Contributo do Sistema de
Aprendizagem em Alternância.**

Helena das Neves Rodrigues Casimiro

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2018

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR

Inserção Laboral de Jovens –
Contributo do Sistema de Aprendizagem em Alternância.

D. Antonio Florencio Rial Sánchez

INFORMA:

*Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D. **Helena das Neves Rodrigues Casimiro**, bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 26 de julio de 2018

Fdo. Antonio Rial

Sánchez

DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

Inserção Laboral de Jovens –
Contributo do Sistema de Aprendizagem em Alternância.

Helena das Neves Rodrigues Casimiro

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento ajustado al Reglamento, y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
- 2) De ser el caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
- 3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.

En Santiago de Compostela, 26 de julio de 2018.

Fdo. Helena das Neves

R. Casimiro

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração de muitas pessoas com as quais tive a felicidade de conviver e trabalhar.

O meu primeiro agradecimento vai para a minha família marido, filho, irmã e sobrinho, em especial aos meus pais pela visão de futuro e valorização do trabalho que souberam transmitir às suas filhas e netos.

Ao meu filho por ser a minha inspiração e incentivo para fazer o meu melhor.

Ao António Rial pelo apoio, disponibilidade, rigor e pela sua manifesta abertura em todos os momentos, pela compreensão das contingências situacionais do candidato, pela sua manifesta abertura em todas as situações, pedagogo da vida e da cultura.

À Professora Dna Maria Xosé Méndez Lois pelo apoio e colaboração na organização da tese.

Ao Arménio Martinho pela amizade e a cumplicidade intelectual de largos anos, que mesmo em momentos mais vulneráveis, teve sempre muita paciência e também pelas apreciações e sugestões no âmbito deste trabalho.

No âmbito Profissional, à Direção da Alternância – Ana Maria Mendes e Arménio Martinho, à Comunidade Educativa Escolar e local - Formandos, Formadores, Responsáveis Pedagógicos, Funcionários e Encarregados de Educação.

Às Empresas que colaboram com a Alternância no desenvolvimento da formação em contexto de trabalho.

A todas estas pessoas e Empresas, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse chegar ao fim deste trabalho e são merecedoras da minha gratidão.

Índice

Índice de Ilustração	13
Índice de Gráficos	15
Índice de Tabelas	17
Resumo	19
Abstract	19
Resumen	21
Introdução	33
CAPÍTULO I - SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	39
1.1 SUBSISTEMA DE ENSINO TUTELADO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	39
1.1.1 Organização do Sistema Educativo	42
1.2.2 Ensino Básico	44
1.2.3 Ensino Secundário	46
1.1.2 Ensino Superior	49
1.1.3 Modalidades Especiais de Educação Escolar	50
1.1.4 Educação Extraescolar	51
1.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
Capítulo II - Sistema de Aprendizagem em Alternância	55
2.1 O SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA	55
2.2 ESTRUTURAS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS EM ESPANHA, FRANÇA E PORTUGAL	80
2.3 APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA EM PORTUGAL	99
2.3.1 Objetivos e Funcionamento Organizacional	102
2.3.2 O Processo Formativo dos Jovens	112
2.3.3 O Papel Formativo das Empresas	115
2.4 DIFERENTES VIAS DE FORMAÇÃO	118
Capítulo III - Desenho e Desenvolvimento da Investigação	131
3.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	131
3.1.1 Metodologia em Investigação Social	131
3.1.2 Métodos e Técnicas de Pesquisa	137

3.1.3 Opções Metodológicas e Procedimentos de Atuação e da concretização do Trabalho de Investigação.....	141
Capítulo IV - Metodologia da Investigação.....	147
4.1 CONTEXTO	147
4.1.1 A EP Alternância e o seu contexto local e socioeconómico	151
4.1.2 A Oferta Formativa da Instituição.....	152
4.2 ESTUDO DE CASO	156
4.3 AMOSTRA	158
4.4 INSTRUMENTOS APLICADOS PARA RECOLHA DOS DADOS	159
4.5 RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS	161
Capítulo V - Análise dos resultados	165
5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS EX-FORMANDOS	165
5.1.1 Tipo de formação de dupla certificação frequentada	165
5.1.2 Ano de conclusão.....	167
5.1.3 Motivações.....	168
5.1.4 Situação atual perante o emprego.....	173
5.1.5 Valorização da dupla certificação.....	180
5.1.6 Valorização de outros aspetos da formação frequentada.....	185
5.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ÀS EMPRESAS.....	187
5.2.1 Caracterização da empresa/instituição	187
5.2.2 Envolvimento em formação de dupla certificação.....	188
5.2.3 Motivações para o acolhimento de formandos	191
5.2.4 Eficácia da formação em contexto de trabalho	196
5.2.5 Empregabilidade	199
5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DIRIGIDAS A UM MONITOR, UM RESPONSÁVEL PEDAGÓGICO E QUATRO EX- FORMANDOS E RESPONSÁVEIS REGIONAIS DO IEFP	204
5.3.1 Monitor da Empresa	204
5.3.2 Responsável Pedagógica	206
5.3.3 Ex-Formandos	208
5.3.4 Individualidades	214
5.4 SEGUNDO MOMENTO DA INVESTIGAÇÃO.	223
5.4.1 Procedimentos	223
5.4.2 Análise das Entrevistas.....	224
5.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - FOCUS GROUP	232
5.5.1 Alunos, Ex-alunos e EE	232
5.5.2 Análise à Escola	236
5.5.3 Análise das Empresas.....	239

5.6 INTERPRETAÇÃO E CONCLUSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	242
- 1ª Momento.....	242
2ª Momento.....	249
5.7. INTERPRETAÇÃO GLOBAL DOS RESULTADOS	253
Glossário de Siglas	255
.Referências Bibliográficas	257
Referências Legislativas.....	267
WEBSITE.....	271
Anexos (conteúdos de CD)	



Índice de Ilustração

ILUSTRAÇÃO 1. ORGANIGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO ESPANHA	81
ILUSTRAÇÃO 2. SISTEMA EDUCATIVO EM FRANÇA	88
ILUSTRAÇÃO 3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL EM FRANÇA.....	90
ILUSTRAÇÃO 4. DIAGRAMA DO SISTEMA DE ENSINO EM PORTUGAL	93
ILUSTRAÇÃO 5. REGULAMENTO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM.....	110
ILUSTRAÇÃO 6. APOIOS AOS FORMANDOS QUE FREQUENTAM A APRENDIZAGEM	111
ILUSTRAÇÃO 7. EVOLUÇÃO CRONOLÓGICA DAS REFORMAS DO ENSINO PROFISSIONAL 1984-2013	128
ILUSTRAÇÃO 8. ORGANOGRAMA DA ALTERNÂNCIA.	149
ILUSTRAÇÃO 9. FORMAÇÃO TUTELADA PELO IEFP	153
ILUSTRAÇÃO 10. FORMAÇÃO TUTELADA PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	154
ILUSTRAÇÃO 11. FORMAÇÃO TUTELADA PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-CURSOS VOCACIONAIS	155



Índice de Gráficos

GRÁFICO 1. TAXA DE ABANDONO PRECOCE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	49
GRÁFICO 2. CONHECIMENTO DAS OPÇÕES DE DUPLA CERTIFICAÇÃO.....	168
GRÁFICO 3. CONSCIÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS DAS OPÇÕES DE DUPLA CERTIFICAÇÃO.....	169
GRÁFICO 4. VALORIZAÇÃO RELATIVA DAS HABILITAÇÕES ESCOLARES E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	180
GRÁFICO 5. BENEFÍCIOS PARA ALÉM DA CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	186
GRÁFICO 6. EMPRESAS (CONCELHOS).....	188
GRÁFICO 7. EMPRESAS (N.º DE TRABALHADORES).....	188
GRÁFICO 8. DIFERENÇAS ENTRE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO	192
GRÁFICO 9. INTEGRAÇÃO DE EX. FORMANDOS DA ALTERNÂNCIA	199
GRÁFICO 10. INTEGRAÇÃO DE EX-FORMANDOS DE OUTRAS ENTIDADES FORMADORAS.....	200
GRÁFICO 11. PREPARAÇÃO, DOS FORMANDOS DO NÍVEL III, PARA A VIDA ATIVA.	206
GRÁFICO 12. AVALIAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DECORRENTE DO DESENVOLVIMENTO DA FCT ENTREVISTAS A ALUNOS	225
GRÁFICO 13 AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NO DECORRER DA FCT-ENTREVISTAS A ALUNOS.....	225
GRÁFICO 14. AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO COM AS EMPRESAS RELATIVA AO DESENVOLVIMENTO DA FCT-ESCOLA (DIREÇÃO PEDAGÓGICA, ORIENTADORES DE ESTÁGIO, PROFESSORES E TÉCNICOS)	227
GRÁFICO 15. AVALIAÇÃO PELA ESCOLA DAS COMPETÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA FCT PELA ESCOLA (ORIENTADORES DE ESTÁGIO, PROFESSORES E TÉCNICOS).....	228
GRÁFICO 16. AVALIAÇÃO PELA EMPRESA DA RELAÇÃO COM AS ESCOLAS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA FCT PELAS EMPRESAS (DIREÇÃO OU EMPRESÁRIOS, TUTORES, CHEFIAS E TRABALHADORES).....	230
GRÁFICO 17. AVALIAÇÃO PELA EMPRESA DAS COMPETÊNCIAS DOS FORMANDOS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DA FCT PELAS EMPRESAS (DIREÇÃO OU EMPRESÁRIOS, TUTORES, CHEFIAS E TRABALHADORES).....	231
GRÁFICO 18. AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO COM A FCT PELOS ALUNOS ATUAIS, EX-ALUNOS E EE.....	233
GRÁFICO 19. AVALIAÇÃO PELOS ALUNOS E EE DAS COMPETÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA FCT PELOS ALUNOS ATUAIS, EX-ALUNOS E EE	234
GRÁFICO 20. AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO COM A FCT PELOS ALUNOS ATUAIS, EX-ALUNOS E EE	235
GRÁFICO 21. AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO DAS ESCOLAS COM O DESENVOLVIMENTO DA FCT PELA ESCOLA (DIREÇÃO, ORIENTADORES DE ESTÁGIO, PROFESSORES E TÉCNICOS).....	237
GRÁFICO 22. AVALIAÇÃO PELA ESCOLA DAS COMPETÊNCIAS.....	238
GRÁFICO 23. AVALIAÇÃO PELAS EMPRESAS DA RELAÇÃO COM A ESCOLA NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO DA FCT ELAS EMPRESAS (DIREÇÃO OU EMPRESÁRIOS, TUTORES, CHEFIAS E TRABALHADORES)	240
GRÁFICO 24. AVALIAÇÃO PELAS EMPRESAS DAS COMPETÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA FCT	241

Índice de Tabelas

TABELA 1. ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA EM PORTUGAL	42
TABELA 2. DIAGRAMA DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS	50
TABELA 3. IDADE DE FINALIZAÇÃO DO ENSINO OBRIGATÓRIO.....	58
TABELA 4. IDADE DE ACESSO À APRENDIZAGEM.	59
TABELA 5. TIPO DE EMPRESAS QUE PODEM DAR FORMAÇÃO	64
TABELA 6. DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	68
TABELA 7. TAXAS DE ABANDONO OU NÃO FINALIZAÇÃO DE ESTUDOS.	73
TABELA 8. DISTRIBUIÇÃO DO EMPREGO POR SECTORES.....	74
TABELA 9. SECTORES COM MAIOR PRESENÇA DE FORMANDOS.....	75
TABELA 10. ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ESPANHA.....	85
TABELA 11. SISTEMA DE APRENDIZAGEM	98
TABELA 12. NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO / EDUCAÇÃO	101
TABELA 13. MATRIZES CURRICULARES CURSOS APRENDIZAGEM E TECNOLÓGICOS	120
TABELA 14. MATRIZES CURRICULARES CURSOS PROFISSIONAIS E VOCACIONAIS	121
TABELA 15. VANTAGENS E INCONVENIENTES DO ESTUDO DE CASO (VEIGA, FELICIANO H., 2013)	142
TABELA 16. ÁREAS PROFISSIONAIS COM AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO	156
TABELA 17. OBJETIVOS DO TRABALHO DE CAMPO	158
TABELA 18. LISTAGEM DAS ENTREVISTAS ORAIS E ABERTAS REALIZADAS NO 1º MOMENTO	161
TABELA 19. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA E TIPOS DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO 2º MOMENTO.....	162
TABELA 20. TIPO DE CURSO FREQUENTADO	165
TABELA 21. CURSOS FREQUENTADOS	166
TABELA 22. ANO DE CONCLUSÃO	167
TABELA 23. MOTIVAÇÕES.....	170
TABELA 24. GESTÃO DA INSCRIÇÃO	171
TABELA 25. MOTIVOS DO ABANDONO DA FREQUÊNCIA DO ENSINO	171
TABELA 26. EMPREGO VS DESEMPREGO	173
TABELA 27. EMPREGO EM FUNÇÃO DA TIPOLOGIA DE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO	174
TABELA 28. SITUAÇÃO LABORAL	175
TABELA 29. SITUAÇÃO LABORAL EM FUNÇÃO DA TIPOLOGIA DE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO	176
TABELA 30. EMPREGADOS POR CONTA DE OUTREM.....	178
TABELA 31. EMPREGADOS POR CONTA DE OUTREM (PERCEÇÃO DO CONTRIBUTO DA ALTERNÂNCIA).....	179
TABELA 32. DESEMPREGADOS.....	179
TABELA 33. PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS.....	181

TABELA 34. ASPETOS MAIS APRECIADOS NA FORMAÇÃO.....	183
TABELA 35. ASPETOS MAIS APRECIADOS NA FORMAÇÃO POR TIPOLOGIA DE CURSO DE DUPLA CERTIFICAÇÃO.....	184
TABELA 36. UTILIDADE DA FORMAÇÃO	185
TABELA 37. OUTROS BENEFÍCIOS	187
TABELA 38. TIPOS DE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO ALTERNÂNCIA	189
TABELA 39. TIPOS DE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO (OUTRAS ENTIDADES FORMADORAS).....	189
TABELA 40. ANO DE INÍCIO DA COLABORAÇÃO	190
TABELA 41. ÚLTIMO ANO DE COLABORAÇÃO	191
TABELA 42. MOTIVAÇÕES (EMPRESAS/INSTITUIÇÕES)	191
TABELA 43. TIPOS DE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO MAIS VALORIZADOS (EMPRESAS/INSTITUIÇÕES).....	193
TABELA 44. RAZÕES PARA A PREFERÊNCIA (EMPRESAS/INSTITUIÇÕES).....	193
TABELA 45. COMPARAÇÃO COM OUTRAS ENTIDADES FORMADORAS.....	194
TABELA 46. HÉTERO PERCEÇÃO DAS EMPRESAS/INSTITUIÇÕES QUANTO ÀS MOTIVAÇÕES DOS EX-FORMANDOS	195
TABELA 47. BENEFÍCIOS EM TERMOS DE CONHECIMENTOS	196
TABELA 48. BENEFÍCIOS EM TERMOS DE CAPACIDADES TÉCNICAS.....	196
TABELA 49. BENEFÍCIOS EM TERMOS DE COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS A HÁBITOS E ROTINAS DE TRABALHO	197
TABELA 50. BENEFÍCIOS EM FUNÇÃO DA TIPOLOGIA DE CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO	198
TABELA 51. DISTRIBUIÇÃO DE EX-FORMANDOS INTEGRADOS	200
TABELA 52. MANUTENÇÃO DO EMPREGO CRIADO (EX-FORMANDOS INTEGRADOS NO QUADRO).....	202
TABELA 53. MANUTENÇÃO DO EMPREGO CRIADO (ORGANIZAÇÕES QUE MANTIVERAM 100% DO EMPREGO CRIADO)	203
TABELA 54. MANUTENÇÃO DO EMPREGO CRIADO (POR TIPOLOGIA DE CURSO)	204
TABELA 55. CURSO EM QUE SE FORMARAM	209
TABELA 56. TEMPO QUE ESPEROU PARA CONSEGUIR EMPREGO APÓS TER TERMINADO O CURSO	210
TABELA 57. ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL	210

Resumo

Na década de oitenta, registava-se uma grande procura do primeiro emprego, sobretudo por parte dos jovens, que na sua maioria não possuíam a escolaridade obrigatória ou qualquer qualificação profissional. Aqueles que terminavam o ensino secundário revelavam uma ausência completa de formação técnico-profissional, demonstrando que o sistema tutelado pelo Ministério de Educação não lhes tinha fornecido uma componente formativa dirigida para a inserção laboral.

Para dar resposta a esta situação surge o sistema de Aprendizagem em Alternância, tutelado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. Os cursos de Aprendizagem em Alternância inserem-se na formação profissional de jovens, em alternância, entendida como a interação entre a formação em contexto de sala de aula e formação prática em contexto de trabalho, empresa, como espaço privilegiado de formação.

Este trabalho tem como objetivo principal a validação do Sistema de Aprendizagem em Alternância, dupla certificação, escolar e qualificação profissional, como o “Programa Formativo” que pelo menos em Portugal, maior percentagem de alunos concluído o curso, se integram no mercado de trabalho.

Em paralelo evidenciar o papel da formação em contexto de trabalho como ferramenta de transição para o mundo laboral e promoção de uma melhor e maior aproximação da escola às empresas.

Palavras-chave: Sistema de Aprendizagem em Alternância, formação em contexto de trabalho, inserção laboral

Abstract

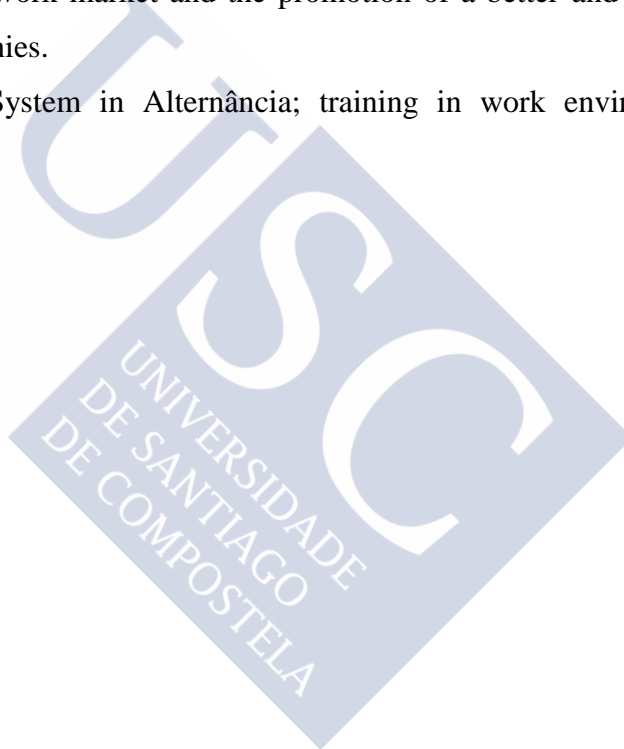
In the eighties, there was a great demand for the first job, especially by young people, which the majority didn't have compulsory education neither having any professional qualification. Those who completed secondary education revealed a complete lack of technical and vocational training, proving that the system supervised by the Ministry of Education hadn't provided them with a formative component aimed at labor inclusion.

In order to solve this issue the program “Aprendizagem em Alternância” arises, supervised by the Institute of Employment and Professional Training. The “Aprendizagem em Alternância” courses are part of the vocational training to young people, in Alternância, understood as the interaction between training in the context of the classroom and practical training in work environment, company, as a privileged training space.

This paper has as main goal the validation of the Learning System in Alternância, double certification, and professional qualification, such as the "Formative Program", which at least in Portugal, a high percentage of students completing the program, are integrated into the labor market.

Simultaneously, highlights the role of training in work environment as a tool to get smoothly and easier in the work market and the promotion of a better and closer approach between schools and companies.

KeyWords: Learning System in Alternância; training in work environment; labour integration



Resumen

La Tesis que nos propusimos realizar tiene como tema central la inserción laboral de jóvenes que posean como habilitación la escolaridad obligatoria en cursos de doble certificado, escolar y profesional, expresamente en el Sistema de Aprendizaje en Alternancia. Así, abordamos en ella el aprovechamiento y la inserción laboral de jóvenes que concluyeron la escolaridad obligatoria en el ámbito del subsistema de Aprendizaje en Alternancia, en Portugal.

El Sistema Educativo Portugués prevé para la formación inicial de jóvenes, modalidades de doble certificado. En función del perfil y condiciones de acceso de los jóvenes, los cursos profesionales, los cursos de aprendizaje en alternancia, los cursos de educación y formación y los Cursos Profesionales. Los Cursos Profesionales, de nivel secundario de educación, dirigidos a la formación inicial de jóvenes, priorizando su inserción en la vida activa y permitiendo la continuidad de estudios; los Cursos de educación y formación para jóvenes, son cursos de formación profesional inicial para jóvenes que abandonaron o están en riesgo de abandonar el sistema regular de enseñanza.

En la década de 80, se registraba un número elevado de jóvenes en búsqueda del primer empleo, sobre todo por parte de los que no poseían más de tres cuartas partes de la escolaridad obligatoria. Aquellos que poseían habilitaciones al nivel de la enseñanza secundaria, revelaban una ausencia completa de formación técnico-profesional, demostrando que el sistema de enseñanza tutelada por el Ministerio de Educación no les había proporcionado una formación dirigida a la inserción profesional.

Ante esta situación, una de las vías que surge, en la tentativa de dar respuesta a las necesidades de estos jóvenes, es el Aprendizaje en Alternancia. Su principal finalidad es la preparación de los individuos para una buena inserción en la vida activa permitiendo que continúen estudios, y se rige por los siguientes principios orientadores:

- Intervenir con los jóvenes que pretenden iniciar una actividad laboral o de aquellos que trabajan pero no completaron la escolaridad obligatoria, posibilitando una mejor inclusión profesional y social, y mejorar los niveles y calidad del empleo;

- Legitimar el papel formativo de las empresas, reconociéndolas como verdaderos espacios de formación; el régimen de alternancia, entendido como una articulación entre la formación en contexto de aula, formación teórica y la formación práctica en contexto de trabajo. Se entiende por situación de trabajo, la realización de actividades profesionales, encuadradas en itinerarios de formación estructurados y bajo la orientación de un Monitor/Tutor, insertados en procesos reales de trabajo realizados en empresas.

Los planes curriculares de los cursos de Aprendizaje están estructurados en tres componentes de formación: formación sociocultural, que pretende la adquisición de cualificaciones culturales, sociales y personales; formación científica y formación tecnológica que permiten desarrollar los conocimientos necesarios para la comprensión de las tecnologías, y actividades prácticas para la resolución de problemas inherentes al ejercicio profesional; La formación Práctica en Contextos de Trabajo, pretende el desarrollo y la adquisición de conocimientos y cualificaciones técnicas importantes para el desempeño de una actividad profesional fundamentada en patrones de calidad y en el cumplimiento de las normas de higiene y seguridad en el trabajo.

Los cursos existentes en este sistema de Aprendizaje en Alternancia son homologados por ordenanzas reguladas por los Ministerios del Trabajo y Empleo, y de Educación, bajo propuesta del Consejo Nacional del Aprendizaje.

Los cursos se organizan en tres periodos de formación, con la duración máxima de 3700 horas, correspondiendo 1500 horas a la formación en contextos de Trabajo, distribuidas progresivamente a lo largo de los tres periodos. Las actividades de formación son organizadas con una carga horaria diaria de seis a siete horas y carga horaria semanal entre treinta a treinta y cinco horas.

Es necesaria la formalización de un contrato de formación entre el formando, o siendo menor su representante legal, y la entidad formadora

La finalización del curso, con aprovechamiento, confiere el derecho al certificado profesional, donde consta la identificación del curso, el diploma legal que lo creó, el nivel de calificación profesional y la equivalencia escolar.

El trabajo de campo se realizó en la Institución Alternancia Enseñanza y Formación Profesional, CRL y en la Escuela Profesional Alternancia, y en las empresas que aseguran la

formación en contextos de trabajo. La institución se localiza en la zona norte de Portugal, perteneciente al municipio de Matosinhos

Con este trabajo nos proponemos demostrar de qué modo este subsistema educativo trata de responder a las necesidades de los jóvenes y de las empresas, cumpliendo eficazmente su objetivo, o sea, preparar y formar a los jóvenes, de forma que ellos se hagan profesionales calificados, capaces de insertarse en la vida activa. En su desarrollo buscamos las relevancias, evidencias, trabajo de campo, instrumentos soporte y finalmente responder al objetivo que nos hemos propuesto:

¿Es el Sistema de Aprendizaje en Alternancia, fomentador de mayor inserción en la actividad laboral?. ¿Cómo vamos a concretar nuestro objetivo principal?

Para dar respuesta al punto de partida fueron definidos los siguientes objetivos específicos:

El Sistema de Aprendizaje en Alternancia es preferentemente una opción para los jóvenes que pretenden ingresar en la vida activa;

1. Motivaciones para la frecuencia de los cursos de doble certificado;
2. Motivaciones de las empresas para la acogida de alumnos en la Formación en Contexto de Trabajo;
3. Eficacia de la Formación en Contextos de Trabajo en el ámbito de la posterior inserción en la vida activa;
4. Empleabilidad de los jóvenes que concluyeron cursos de doble certificado expresamente el Sistema de Aprendizaje en Alternancia.

El trabajo está organizado en cinco capítulos fundamentados: en la contextualización del sistema de enseñanza en Portugal y en el estudio comparado con otros países europeos afín de dar relevancia a la importancia del Sistema de Doble Certificado Aprendizaje en Alternancia - capítulos I e II.

En el Capítulo III, abordamos las modalidades y métodos de investigación en la educación, focalizando en el trabajo de campo la investigación basada en un estudio de caso.

En el Capítulo IV, sobre el ámbito del trabajo de campo optamos por el estudio de caso concreto, la recogida y tratamiento de datos; en el pretendemos poner de manifiesto no solo la forma del Sistema de Alternancia, en lo que se refiere a los grados de satisfacción y participación de los miembros de la comunidad escolar y social, expresamente empresas así como las aptitudes adquiridas para el ingreso de los jóvenes en la vida activa.

En el Capítulo V, abordamos la recogida y análisis de datos, presentación de resultados e interpretación global de los mismos, y también las interpretaciones globales que validan el objetivo principal “Sistema de Aprendizaje en Alternancia, fomentador de una mayor inserción en la actividad laboral”.

Nuestro trabajo de campo se desarrolló en dos momentos temporales e involucró a diferentes agentes, los formandos a quienes se destina la formación y otros que intervienen en la formación y colaboran con la Alternancia. En un primer momento, nuestra muestra incluyó formandos que finalizaron su recorrido formativo en la Alternancia, en las diferentes tipologías de formación con doble certificado administradas en la Institución, en el periodo de 2004 a 2014 y con los cuales fue posible establecer contacto. Con la inclusión de los cursos de tipologías de doble certificado: CEF, Cursos Profesionales, Cursos Dirigidos, pretendemos realizar un análisis comparativo entre estos y el sistema de Aprendizaje. También fueron incluidas las empresas donde se llevó a cabo la formación en contexto de trabajo, responsables pedagógicos/docentes e individuos en el área de la formación y empleo,

En un segundo momento no solo buscamos comparar los resultados ya recogidos, sino también recoger información añadida para una mayor amplitud de análisis que posibilitara la validación o no de nuestro propósito en este trabajo, por la importancia de la Enseñanza Profesional, y en este Programa Formativo la Formación en Contexto de Trabajo

Después del análisis e interpretación de los datos recogidos con varios instrumentos. Encuestas, entrevistas y *focus group*, fueron presentadas las siguientes conclusiones:

1º Momento

Una ligera mayoría (53,7%) de los formandos sabía de la existencia de los diferentes recorridos de doble certificado; pero la mayoría de los mismos (55%) no era consciente de sus diferentes características;

Los ex-formandos de la ALTERNANCIA se inscribieron en cursos de doble certificado motivados esencialmente por la expectativa de una inserción en el mercado de trabajo más fácil a finales de la formación, después por considerar que tendrían acceso a mejores apoyos financieros y por creer que tendrían vocación para las áreas técnicas de los respectivos cursos;

Los ex-formandos de la ALTERNANCIA abandonaron la enseñanza normal, optando por los recorridos profesionalizantes mayoritariamente por motivos (en orden decreciente de peso) de fracaso escolar en aquel tipo de enseñanza, por el deseo de iniciar lo más rápidamente posible su vida profesional y por considerar esa su vocación;

Los cursos de doble certificado presentan una tasa de empleabilidad muy elevada;

Los cursos de “Aprendizaje” son los que presentan una tasa de empleabilidad más elevada por comparación con las demás tipologías de cursos de doble certificado;

Los cursos de doble certificado presentan una tasa de empleabilidad muy elevada para la tipología de cursos “Aprendizaje” y “Cursos Profesionales”;

Los cursos “CEF” presentan una tasa de empleabilidad significativamente inferior a la de los cursos de “Aprendizaje” y “Cursos Profesionales”;

Los “Cursos Dirigidos” presentan una tasa de empleabilidad nula;

Los cursos de doble certificado promovidos por la ALTERNANCIA garantizan, más allá de una elevada tasa de empleabilidad, el ejercicio de funciones directamente relacionadas con las áreas técnicas de los respectivos cursos;

Sin embargo, no dejan de reforzar la importancia que debe ser reconocida a la formación en contextos de trabajo como factor de empleabilidad en general y técnica en particular.

Más relevante para la investigación aquí documentada es la constatación de que este elevado potencial de empleabilidad no es independiente de la tipología de cursos de doble certificado, siendo reforzada con mayor énfasis en los cursos de “Aprendizaje”, de forma también acentuada en los “Cursos Profesionales” y de manera más “modesta” en los cursos “CEF”.

Estos resultados refuerzan las conclusiones asociadas al fuerte potencial de empleabilidad de los cursos de doble certificado en general, pero también el desempeño (positivo) de la ALTERNANCIA en el desarrollo de esos cursos.

Estos resultados confirman el valor social del doble certificado, en el sentido en que el certificado escolar continúa a ser fuertemente valorado por los individuos que voluntaria o involuntariamente optan por la oferta formativa profesionalizante [14],

Existe, en los encuestados, una fuerte correlación entre la precariedad del empleo y la motivación para la continuidad de estudios, en el sentido en que cuánto mayor la precariedad, mayor la propensión para la valorización de la continuidad de estudios.

Se concluye, pues, que el grado de satisfacción con la inversión efectuada en los cursos de doble certificado desarrollados por la ALTERNANCIA es muy elevada junto con los ex-formandos encuestados, con la salvedad de aquellos implicados en “Cursos Dirigidos”

Este resultado es muy significativo, una vez que los ex-formandos de la ALTERNANCIA, cuya mayoría se encuentra empleada, valoraron más la componente práctica de su recorrido formativo que la componente teórica (de duración mucho más larga).[17],

Estos resultados equivalen a una correspondencia total con las respuestas obtenidas en la cuestión 3.2, pudiendo afirmarse que, en la percepción de los encuestados, existe un mayor grado de utilidad otorgado a la formación en la ALTERNANCIA, mientras más próxima sea la institución más se relaciona con su actual situación profesional.

De forma bastante vinculada, solo los formandos empleados reconocen otros beneficios a la formación en la ALTERNANCIA, reforzando una vez más la fuerte asociación de la empleabilidad a las expectativas de los individuos que participación en los cursos de doble certificado.

Inversamente, puede concluirse que la evaluación por parte de aquellos ex-formandos que no encuentran empleo después de la frecuencia de un curso de doble certificado en cuanto a otros beneficios resultantes de la frecuencia de esa formación tiende a ser fuertemente penalizadora y negativa.

Resumiendo, las tres principales motivaciones de acogida de ex-formandos para la formación en contexto de trabajo por parte de las entidades empleadoras pueden ser agrupadas en las tres categorías siguientes (por orden decreciente de su importancia):

1ª - Responsabilidad social;

2ª - Empleabilidad;

3ª – Networking (creación de redes de contactos) [21],

Los cursos de “Aprendizaje” son claramente los más valorados por las organizaciones que respondieron a la encuesta recogiendo más del doble de respuestas por comparación con los “Cursos Profesionales” (30%).

La respuesta señalada por un mayor número de organizaciones (34,3%), relativa a la mejor preparación teórico-práctica de los ex-formandos, puede ser considerada algo sorprendente, una vez que tratándose del sistema de “Aprendizaje”, la alternativa b) iría mejor a encuentro del “estereotipo” asociado a las formaciones “alternativas” a los recorridos educativos normales, cuyo carácter profesionalizante tendería a crear expectativas más elevadas en las empresas acogedoras en cuanto a las capacidades prácticas de los formandos en detrimento de las más teóricas. Estos resultados no confirman aquel estereotipo.

Merece también referencia que todas las alternativas de respuesta suministradas por la encuesta recogieron un número de respuestas que puede ser considerado significativo, apuntando para un conjunto de beneficios ampliado de la formación en sistema de “Aprendizaje”, así como percibido por las organizaciones que respondieron al cuestionario.

Estos beneficios superan, en la percepción de los encuestados ampliamente la componente meramente profesionalizante asociada al perfil profesional de cada curso.

La heteropercepción de las instituciones está fuertemente (más del 60%) focalizada en las vertientes vocacional y de empleabilidad asociadas a las percepciones de los ex-formandos. Debe aún señalarse que cerca de 10% de los encuestados detectó motivaciones asociadas a los (mejores) apoyos financieros disponibles por los cursos de “Aprendizaje”.

Cerca de 3/4 de las organizaciones consideraron que la formación en contexto de trabajo generó beneficios importantes para los ex-formandos en el dominio del refuerzo de sus conocimientos teóricos. Las restantes (26,5%) percibieron esos beneficios como muy importantes.

En lo que concierne a los beneficios relacionados con el refuerzo de las capacidades técnicas (asociadas cada perfil profesional en causa), la casi totalidad de las 98 empresas (91,8%) consideró que la formación en contexto de trabajo fue muy importante para la generación de esas ganancias. Las demás empresas (ocho, equivalentes a 8,2% del total) percibieron la contribución de la formación en contextos de trabajo como importante.

Por fin, en cuanto a la capacidad de la formación en contextos de trabajo para beneficiar los ex-formandos en cualificaciones conectadas a hábitos y rutinas de trabajo, los resultados obtenidos son muy semejantes a los que presentamos para los conocimientos teóricos, con cerca de 3/4 de las empresas a evaluar esa contribución como importante y 1/4 como muy importante.

En lo que concierne a los hábitos y rutinas de trabajo, sería de esperar que algunas empresas pudieran haber considerado la contribución de la formación en contexto de trabajo neutro o mismo (ligeramente) negativo. Así no se verificó.

Según los encuestados, la formación en contextos de trabajo realizada en la misma empresa es más eficaz cuando se destina a formandos de cursos de “Aprendizaje” y “Profesionales” que cuando se proporciona a formandos de cursos “CEF” o “Dirigidos”.

Es particularmente significativo que aquellas variables se centren exclusivamente en las características individuales de los formandos, una vez que así se ha hecho permite retirar la conclusión que, según la percepción de las instituciones encuestadas, determinados tipos de cursos de doble certificado generan en sus formandos características/cualificaciones susceptibles de proporcionar una mayor eficacia de la formación en contextos de trabajo implicada, y obligatoria, en los recorridos formativos de doble certificado.

Cruzando los datos, se verifica que 33 de las 49 empresas avanzaron, de hecho, para la contratación, o sea, dos de cada tres. Se trata de una proporción muy elevada y bastante positiva en lo que concierne a la empleabilidad de los cursos de doble certificado.

Los cursos de “Aprendizaje” generan una empleabilidad en sus formandos 1,6 veces superior a la de los “Cursos Profesionales” y 3,3 veces superior a la de los “CEF”.

31 de las 46 organizaciones (67,4%) que habían referido haber integrado ex-formandos en sus cuadros de personal mantuvieron esos individuos (sin excepción) en su estructura (a la fecha de respuesta de la encuesta). Se trata, obviamente, de un resultado muy positivo. Dos de cada tres organizaciones mantuvieron el empleo que crearon para ex-formandos de cursos de doble certificado;

De los 62 puestos de trabajo creados, 46 (74,2%) fueron mantenidos. Otro resultado extremadamente positivo. Tres de cada cuatro puestos de trabajo creados para ex-formandos de cursos de doble certificado fueron mantenidos.

27 de las 31 organizaciones (87,1%) que mantuvieron la totalidad de los puestos de trabajo creados para ex-formandos de cursos de doble certificado acogieron exclusivamente individuos oriundos de cursos de “Aprendizaje”. Las demás cuatro organizaciones registraron un comportamiento idéntico en relación a individuos provenientes de “Cursos Profesionales”.

En la línea de los resultados anteriores, los cursos de “Aprendizaje” demuestran una capacidad de mantenimiento del empleo creado muy elevada, cerca de 4 de cada 5 empleos mantenidos, seguidos de cerca por los “Cursos Profesionales”, aproximadamente 3 de cada 4 empleos mantenidos. Los cursos “CEF” registran resultados bien inferiores.

De los 62 puestos de trabajo creados, 51 (82,3%) cumplían aquel “requisito”, lo que es, obviamente, muy positivo y significativo, por lo que no se consideró necesario averiguar eventuales diferencias entre los diferentes tipos de cursos de doble certificado.

2ª Momento

Evaluación Global

Finalizado este estudio concluimos:

Puntos fuertes

- Consolidación del aprendizaje de conocimientos prácticos;
- Adquisición de cualificaciones en el discurrir del desarrollo de la FCT;
- Contacto con la realidad laboral y empresarial;

- *Aplicación de conocimientos adquiridos;*
- *Importancia de la relación de colaboración escuela-empresa*

Puntos menos fuertes

- *Déficit de comunicación;*
- *Necesidad de más formación de los tutores/monitores;*
- *Mejora del seguimiento escuela-empresa*

Competencias

Competencias adquiridas en el transcurso de la FCT

- *Flexibilidad y adaptación;*
- *Resolución de problemas;*
- *Dedicación y empeño;*
- *Trabajo en equipo;*
- *Asiduidad y puntualidad;*
- *Relación interpersonal;*
- *Atención al detalle;*

Competencias no adquiridas en el transcurso de la FCT

- *Dificultad en la comunicación escrita;*
- *Déficit de conocimientos de informática;*
- *Carencia de más conocimientos de lenguas;*

Competencias previamente adquiridas (empresas)

- *Técnicas;*
- *Sentido de responsabilidad;*
- *Puntualidad y asiduidad;*

- *Comunicación oral y escritura;*
- *Iniciativa/proactividad;*
- *Motivación;*

Estrategias de interacción (escuelas)

- *Plan de formación definido conjuntamente;*
- *Expectativas y necesidades;*
- *Definición de las cualificaciones a adquirir;*

Reconocimiento de más

- *Comunicación;*
- *Adecuación;*
- *Seguimiento;*
- *Formación;*

Proceso de Integración

Fue reconocida la importancia de:

- *Modelo pre-definido;*
- *Reuniones previas;*
- *Preparación e implicación;*
- *Acogida e integración;*
- *Comparte de información alumno-empresa;*
- *Presentación y acogida 1º día;*
- *Formación inicial de los tutores/monitores;*

Proceso de Acompañamiento

- *Definición de papeles: orientador y del tutor;*
- *Seguimiento próximo y regular;*

- *Visitas presenciales, contacto teléfono/correo electrónico;*
- *Implicación de los 3 oradores en el proceso;*
- *Comunicación;*
- *Dimensión formativa;*
- *Seguimiento escuela-empresa;*

Proceso de Evaluación

- *Definición de responsabilidades;*
- *Implicación de los 3 oradores en el Proceso de FCT;*
- *Dossier de documentación;*
- *Criterios y parámetros claros y transparentes;*
- *Definición de modelo;*
- *Perfil del tutor;*
- *Evaluación de la empresa;*

Formación

Fatores importantes y participativos

- *Tutores;*
- *Área pedagógica y Modelo FCT;*
- *Workshop práctico de corta duración;*
- *Perfil del tutor;*
- *Perfil del alumno;*

Propostas de Mejora

- *Seguimiento de todo el proceso de FCT;*
- *Selección de la empresa;*
- *Colaboraciones más estructuradas y prolongadas en el tiempo;*

- *Adecuación alumno/curso/empresa;*
- *Documentación simplificada;*
- *Incentivos a las empresas;*
- *Comunicación alumno-escuela-empresa;*
- *Planificación y preparación;*
- *Acogida e integración;*
- *Evaluación clara y objetiva;*

Recomendaciones

- *Reconocimiento de la importancia de la formación en contexto de trabajo;*
- *Importancia del proceso de planificación;*
- *Relevancia del proceso de integración;*
- *Articulación del proceso de seguimiento;*
- *Evidencia del proceso de evaluación y su construcción;*
- *Necesidad de la formación continua de tutores;*

Introdução

A Tese que nos propusemos realizar tem como tema central a inserção laboral de jovens que possuam como habilitação a escolaridade obrigatória em cursos de dupla certificação ,escolar e profissional, nomeadamente no Sistema de Aprendizagem em Alternância.

A importância do tema é só por si algo que motiva e que corresponde às nossas preocupações de ordem educacional e social.

Assim, abordaremos o aproveitamento e a inserção laboral de jovens que concluíram a escolaridade obrigatória no âmbito do subsistema do ensino português – “Aprendizagem em Alternância”.

Atualmente, os jovens anseiam começar a trabalhar cada vez mais cedo, abandonando, muitos deles, precocemente a escola, não chegando por vezes a completar a escolaridade obrigatória. Esta situação faz com que sejam impelidos para o mercado de trabalho sem as qualificações profissionais necessárias e sem quaisquer garantias de permanência estável nos postos de trabalho.

Sendo assim, o progresso económico é constantemente retardado porque nunca se encontram, em número suficiente, pessoas com os conhecimentos e as qualificações necessárias.

Na década de 80, registava-se uma grande procura do primeiro emprego, sobretudo por parte dos jovens, não possuindo cerca de três quartos a escolaridade obrigatória. Aqueles que possuíam habilitações ao nível do ensino secundário, revelavam uma ausência completa de formação técnico-profissional, demonstrando que o sistema de ensino tutelado pelo Ministério de Educação não lhes tinha fornecido uma componente formativa dirigida para a inserção profissional.

Perante esta situação, uma das vias que surge, na tentativa de dar resposta às necessidades destes jovens, é o Sistema de Aprendizagem em Alternância. A sua principal finalidade é a preparação dos indivíduos para uma boa inserção na vida ativa, finalidade esta

que vai ao encontro dos seus objetivos, visto que eles pretendem ingressar no mundo do trabalho, completa a escolaridade obrigatória.

A Aprendizagem em Alternância pode ser designada como sistema, enquanto formação inicial e profissional de jovens, ou seja, visa conferir-lhes qualificação escolar e profissional certificada e, prepara-los para a atividade profissional. Em termos de ensino, ela é encarada como um subsistema, pois enquadra-se no sistema educativo/formativo português, que é constituído por diversos subsistemas, ou seja, o ensino regular, o ensino recorrente, as escolas profissionais e a Aprendizagem em Alternância. Este último confere simultaneamente certificação de qualificação profissional nível IV e equivalência escolar de nível III (12º Ano de escolaridade).

No desenrolar deste trabalho de investigação, quando falamos em vida ativa, referimo-nos à condição dos indivíduos perante o trabalho, isto é, se estão a trabalhar, se estão a estudar, se cumprem o serviço militar, se se dedicam a atividades que os ocupem, fazendo com que não estejam inativos em termos de uma ocupação.

O Sistema de Aprendizagem em Alternância procura intervir junto das necessidades dos jovens, e também tem em conta as necessidades das empresas. Quando este subsistema educativo foi lançado, verificava-se um baixo nível de qualificação dos recursos humanos, nomeadamente a nível dos quadros médios das empresas. Estas, perante tal situação, começaram a pressionar no sentido de se efetuar uma reformulação das ofertas de qualificação do Sistema Educativo, surgindo a Aprendizagem em Alternância como uma forma de fornecer mão-de-obra dotada de competências técnicas. O futuro é dos capacitados e qualificados que constituem a classe ascendente do século XXI. É por isso que o problema da orientação e formação profissionais se tornam hoje tão importantes, em todos os escalões de trabalho humano, desde o aprendiz ao gestor. Este subsistema também permite ao Estado o alargamento das ofertas de formação, atenuando o impacto do desemprego e da exclusão juvenil.

Desta forma, este subsistema articula as políticas de formação e de emprego, sendo um instrumento social que procura satisfazer os interesses das partes envolvidas.

Com este trabalho propomo-nos demonstrar de que modo este subsistema educativo vai ao encontro das necessidades dos jovens e das empresas, cumprindo eficazmente o seu objetivo, ou seja, preparar e formar os jovens, de forma a que eles se tornem profissionais qualificados, capazes de ingressar na vida ativa. No seu desenvolvimento iremos encontrar as relevâncias, evidências, trabalho de campo, instrumentos suporte e finalmente reportar ao objetivo que nos propomos interrogar:

“Sistema de Aprendizagem em Alternância, fomentador de maior inserção na atividade laboral”. Como vamos concretizar o nosso objetivo principal?

Para dar resposta ao ponto de partida foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. O Sistema de Aprendizagem em Alternância é preferencialmente opção dos jovens que pretendem ingressar na vida ativa;
2. Motivações para a frequência dos cursos de dupla certificação;
3. Motivações das empresas para acolhimento de alunos na Formação em Contexto de Trabalho;
4. Eficácia no Formação em Contexto de Trabalho no âmbito da posterior inserção na vida ativa;
5. Empregabilidade dos jovens que concluíram cursos de dupla certificação nomeadamente o Sistema de Aprendizagem em Alternância.

O trabalho a apresentar assentou: na contextualização do sistema de ensino em Portugal e no estudo comparado com outros países europeus afim de relevar a importância do Sistema de Dupla Certificação Aprendizagem em Alternância - capítulos I e II .

No Capítulo III, abordamos ainda modalidades e métodos de investigação na educação, relevando um trabalho de campo assente na investigação em estudo de caso.

No Capítulo IV, âmbito do trabalho de campo optamos pelo estudo de caso que se concretizou em recolha e tratamento de dados no que pretendemos evidenciar não só a forma do Sistema de Alternância, no que se refere aos graus de satisfação, bem-estar e participação dos membros da comunidade escolar e social, nomeadamente empresas bem como as aptidões adquiridas para o ingresso dos jovens na vida ativa. Para o efeito socorremo-nos do trabalho de campo na instituição ,Alternância Ensino e Formação Profissional, CRL, com sede no concelho de Matosinhos , cujo público alvo provem preferencialmente deste concelho e dos concelhos vizinhos da área metropolitana do Porto.

No Capítulo V , abordamos a recolha e análise de dados, apresentação de resultados e interpretação global dos mesmos, e ainda as interpretações globais que validam o objetivo principal “Sistema de Aprendizagem em Alternância, fomentador de maior inserção na atividade laboral”.



Capítulo I

Sistema Educativo Português





CAPÍTULO I – SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

“Cada Sistema educativo incorpora uma visão do homem,
um projeto de sociedade e um ideal de saber”.

Ch. Hummed

A educação e formação, em Portugal é repartida por três ministérios¹, o Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que compete a definição, coordenação, promoção, execução e avaliação das políticas nacionais e ao Ministério do Trabalho, da Solidariedade e Segurança Social que é responsável pela definição, conceção, avaliação das políticas de formação e qualificação profissional.

1.1 Subsistema de Ensino tutelado pelo Ministério da Educação

Durante o Regime Republicano Democrático, defendia-se que “O homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmoniosamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros” (Abreu e Roldão in Pires, 1989, p. 45).

Assim, em 1911 a escolaridade obrigatória abrangia os três primeiros anos de ensino primário, o que correspondia ao grau elementar. No entanto, apesar do ensino primário elementar, para além de obrigatório, ser também gratuito, o número de alunos que realmente frequentavam a escola era muito reduzido. Ainda assim, o Governo Republicano procedeu, em 1911, ao alargamento da escolaridade obrigatória abrangendo o ensino primário complementar, isto é, mais dois anos de escolaridade obrigatória.

Em 1923, João Camoesas foi autor da grande proeza que consistiu em prolongar a escolaridade obrigatória para mais cinco anos, o que completaria dez anos de obrigatoriedade escolar. “Num momento em que apenas um quarto das crianças dos 7 aos 11 anos estava matriculado nos cinco primeiros anos; 70 anos depois não vigora ainda no nosso País uma exigência legal tão elevada de escolaridade” (Loff, 1996:29).

¹A denominação dos ministérios tem variado consoante o governo em funções

O golpe militar de 28 de Maio de 1926 e a instauração de um regime totalitário fez desmoronar todas as expectativas e ambições suscitadas nos anos anteriores, resultados do otimismo republicano. “

A transformação do regime político (...) teve sérias implicações no desenvolvimento da escolaridade obrigatória. Os princípios do Estado Novo sobre o Ensino Primário poderão sintetizar-se em algumas declarações dos seus representantes. Manuel Múrias defende: «**E cedo ou tarde os programas de instrução primária hão de ficar reduzidos às matérias que lhe são essenciais: ler, escrever e contar corretamente.**» (...) Dinis da Fonseca defendia que «**para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe**»”. (Abreu e Roldão in Pires, 1989, p.47)

.Tendo em conta esta conceção, não é de estranhar o facto da escolaridade obrigatória se ter reduzido ao *elementar*, ou seja, ao ensino primário elementar.

A partir da segunda metade dos anos 40, esta situação começa a alterar-se, pois, a escolaridade obrigatória aumenta para quatro anos, mas apenas para os rapazes; estendendo-se para o sexo feminino, em 1960. Quatro anos depois a obrigação de frequentar a escola alarga-se para seis anos. Esta medida não foi casual, ela correspondeu às exigências que se estavam a operar em Portugal e na Europa. “O sistema educativo procurava corresponder à expansão económica, estimulada, e em grande medida guiada, do exterior” (Stoer, 1970,p.51).

Todavia, a confrontação do sistema educativo com objetivos “qualitativa e quantitativamente muito para além daqueles para que a sua história e estrutura o tinham preparado (*op. cit.*:52), impossibilitou” grande êxito no desempenho do seu novo papel (o de contribuir para o crescimento económico respondendo às necessidades de mão-de-obra) “(ibidem).

Com o advento da guerra colonial, no início dos anos sessenta, e a expansão económica que se fazia sentir, o sistema educativo foi adquirindo, progressivamente, uma orientação distinta – de uma função, essencialmente, ideológica da educação passou-se para uma função de teor mais económico. Neste processo inclui-se a aprovação da proposta do então Ministro da Educação, Veiga Simão, proposta que pretendia reformar globalmente o sistema educativo, nomeadamente, através da definição da escolaridade obrigatória por um período de oito anos. Esta tentativa de reforma do sistema educativo também é notória ao nível dos objetivos da escolaridade obrigatória, os quais mostravam já uma vontade política de inovação e modernização.

Cabia ao ensino básico “Assegurar a todos o direito à educação, sem outra distinção que não seja da capacidade e dos méritos de cada um, tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto da igualdade de oportunidades” (Lei nº5/73 de 25 de Julho, Base II cit. Por Loff, 1996, p.36). Era também objetivo deste nível de ensino “formar o sentimento e a consciência de Pátria, assegurar a todos uma preparação mínima indispensável à sua participação responsável na sociedade, proporcionar às crianças deficientes, inadaptadas e precoces condições adequadas ao seu desenvolvimento” (Lei nº5/73 de 25 de Julho, Base VI (ibidem)).

No contexto de uma sociedade que renascia, afirmando os valores da democracia, a educação adquiria um novo papel social, o que originou a formulação de novas diretivas constitucionais. Após o 25 de Abril, os governos não se mostraram tão preocupados com o número de anos que compreendia a escolaridade obrigatória, mas com a sua efetivação prática e melhoria da qualidade de ensino.

Assim, em 1976, um texto constitucional vem, pela primeira vez, contemplar, a universalidade e simultaneamente, a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico. Estas e outras disposições constitucionais de “76” norteadoras da política educativa portuguesa, afirmam a necessidade de elaborar uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), na medida em que aquelas disposições não estabeleciam consenso com a Lei nº 5/73, que introduziu a reforma Veiga Simão.

Em 1986, aquando da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o limite da escolaridade básica é fixado nos 15 anos, perfazendo, deste modo, nove anos de obrigação de frequentar a escola. Portugal foi um dos primeiros países a legislar sobre a escolaridade obrigatória.

Fins do século XX e início do século XXI alarga-se a todo o ensino secundário-12º ano, a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, que cessa com a obtenção de um certificado de nível secundário da educação ou quando o aluno completa 18 anos, independentemente da conclusão de qualquer ciclo ou nível de ensino. Os alunos que em 2009/2010 estavam matriculados nos 1º e 2º ciclos ou no 7º ano de escolaridade, ficaram abrangidos e sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória de 18 anos. Será no ano letivo 2014/2015 que terminarão o ensino secundário os primeiros alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória.

É a lei nº85/2009, de 27 de agosto que estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos, a primeira alteração a esta lei surge em 2015 que altera a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 4 anos.

A Tabela 1 exemplifica a situação atual face às habilitações mínimas obrigatórias e o cumprimento da escolaridade obrigatória que variam de acordo com a data de inscrição no 1º ano de escolaridade ou data de nascimento de cada indivíduo.

Tabela 1. Escolaridade obrigatória em Portugal

	Habilitações mínimas obrigatórias
Indivíduos nascidos até 21/12/1996	Conclusão do 4º ano de escolaridade com aproveitamento ou 4 anos de frequência escolar com assiduidade ,sem aproveitamento
Indivíduos nascidos a partir de 1/1/1967	Conclusão do 6º ano de escolaridade com aproveitamento ou 6 anos de frequência escolar com assiduidade ,sem aproveitamento
Indivíduos que frequentaram o 1º ano de escolaridade , no ano letivo de 1987/1988 e nos anos seguintes	Conclusão do 9º ano de escolaridade com aproveitamento, 9 anos de frequência escolar com assiduidade ,sem aproveitamento ou 15 anos de idade.
Alunos que , no ano letivo 2009/2010, se matricularam no 8º ano de escolaridade e seguintes.	Limite da escolaridade obrigatória continua a ser os 15 anos de idade .
Alunos matriculados em 2009/2010 em qualquer ano de escolaridade compreendidos entre o 1º e 7º ano	Limite da escolaridade obrigatória de 18 anos de idade e 12 anos de escolaridade

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos e legislação do Ministério da Educação

1.1.1 Organização do Sistema Educativo

Atualmente, o sistema de ensino² no nosso país encontra-se estruturado em: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar.³

² Lei de Bases do sistema Educativo-Lei 46/86 de 14/10

³ Atividades de alfabetização e de educação de base, atualização cultural e científica e de iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional

A educação pré-escolar constitui a educação de infância; a educação escolar compreende os três ciclos do ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, incluindo, ainda, as modalidades especiais de educação; a educação extraescolar constitui um complemento ou um suprimento da formação escolar, esta última, no caso da impossibilidade de obter uma formação escolar.

De seguida, iremos proceder a uma análise da organização e funcionamento de cada uma destas estruturas incluindo, em alguns momentos, uma reflexão crítica acerca da concretização, nas escolas, daquilo que é legalmente estabelecido.

1.2.1 Educação Escolar

A educação⁴ escolar compreende três níveis de ensino: o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior; sendo também de considerar as modalidades especiais de educação.

A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (Lei n. 4/97, art.º 2.º) e corresponde aos três anos que precedem o ingresso da criança no primeiro ano da educação escolar, portanto, destina-se às crianças com idade compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

É de ressaltar que a frequência da educação pré-escolar é facultativa, cabendo à família o papel essencial neste processo. A participação dos pais e encarregados de educação nos estabelecimentos que ministram a educação pré-escolar pode efetuar-se ao nível da direção, através de representantes eleitos ou associações representativas; dos envolvimento em atividades educativas de animação e de atendimento, de forma voluntária; da formulação de pareceres relativos ao horário de funcionamento dos estabelecimentos; da construção de uma relação de cooperação com os agentes educativos, numa perspetiva formativa. É também da competência do Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar, a qual pode ser constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades coletivas ou individuais.

O Estado compromete-se também, a definir as orientações gerais que devem reger a educação pré-escolar, designadamente no que diz respeito às regras para o enquadramento da atividade dos estabelecimentos de educação pré-escolar; aos objetivos e linhas orientadoras

⁴ A educação escolar distingue-se da educação pré-escolar e extraescolar pelo facto de as aprendizagens aqui adquiridas serem certificadas, isto é, conferem diplomas.

do currículo; aos requisitos habilitacionais do pessoal; à formação dos mesmos; e ao apoio a atividades de animação pedagógica.

1.2.2 Ensino Básico

O ensino básico abrange o ensino geral, os cursos de ensino artístico especializado, os cursos de ensino vocacional e o ensino recorrente, e outras ofertas específicas⁵. Desde 1986 que a escolaridade básica se situa entre os 6 e os 15 anos de idade do aluno, isto é, os limites do ensino básico são regulados pela idade dos alunos e não pelos anos de escolaridade.

O ensino básico em Portugal caracteriza-se por ser obrigatório, gratuito e universal. É básico porque se considera que é “a base de toda a escolaridade como suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir do qual se desenvolvem” (Pires e outros, 1989,p.11). É universal pelo facto de se pretender que a escolaridade obrigatória seja destinada a todos.

A universalidade do ensino básico representa a finalidade de democratizar este nível de educação. Em função do seu carácter universal surgem dois instrumentos com o propósito de o tornar efetivo, isto é, a obrigatoriedade e a gratuitidade. O primeiro

“representa, objetivamente, uma violência como qualquer outra obrigação imposta (...). O segundo representa uma contrapartida desta violência para que ela não se transforme numa violência redobrada. De facto, não seria concebível que uma preocupação de uma democratização da escolaridade, tornando-a universal por meio da sua obrigatoriedade tivesse por sua vez de conter também a obrigação de pagar pelo seu cumprimento” (op. cit.: 12).

O ensino básico encontra-se agrupado em três ciclos, o primeiro de 4 anos, o segundo de 2 anos e o terceiro de 3 anos.

Os objetivos do ensino básico são, essencialmente três e referem-se às dimensões pessoal, intelectual e social da formação:

1 “Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação na dupla dimensão individual e social - a dimensão pessoal da formação;” (Guia da Reforma Curricular, 1992: 114).

2 “Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou

⁵ Percursos curriculares alternativos, programa integrado de educação e formação e cursos de educação e formação

profissionais subsequentes – a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais;” (Guia da Reforma Curricular, 1992: 114).

3 “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de Cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática- a dimensão para a cidadania” (Guia da Reforma Curricular, 1992: 114).

Apesar destes objetivos serem gerais e comuns a todo o ensino básico, em termos curriculares cada um dos ciclos revela a sua especificidade, exigida pelos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo que caracterizam os alunos no respetivo nível etário.

Assim, para o 1º ciclo contempla-se um domínio progressivo de instrumentos básicos de comunicação e compreensão, a iniciação em diferentes formas de expressão e uma primeira abordagem do meio social e natural;

Para o 2º ciclo prevê-se a aquisição de noções, métodos e instrumentos de trabalho fundamentais, nas áreas essenciais do saber e do saber fazer, paralelamente a uma formação cívica e moral; Para o 3º ciclo programa-se a aquisição sistemática e diferenciada de conhecimentos e aptidões nas áreas da cultura humanística, artística, física, científica e tecnológica e o desenvolvimento de atitudes e valores que facultem, por um lado, uma formação adequada ao ingresso no mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos, e por outro, a realização autónoma e responsável da pessoa humana, na sua dimensão individual e social (op. cit.).

Não obstante a separação estrutural e organizacional do ensino básico em três ciclos, este deve entender-se como um todo integrado. “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência/idade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar; aprofundar e alargar o ciclo anterior” (LBSE, artº 8, nº 2 in op. cit.: 11).

Todavia, tal como é possível constatar a partir das experiências quotidianas das escolas, não é suficiente regulamentar legalmente a unidade global do ensino básico, é preciso dispor o sistema educativo de meios concretos e eficazes que operacionalizem a tão reclamada articulação entre os ciclos da escolaridade básica. É também necessário e imperioso que os atores envolvidos contribuam para isso mesmo, abandonando práticas tradicionais e segmentadas que não respondem às exigências de uma cada vez maior complexificação dos sistemas sociais e educativos. A lógica subjacente à racional idade da escolaridade básica tradicional caracteriza-se

“pelo instrumentalismo mecanicista e domesticador dos seus objetivos pedagógicos, pela unicidade metodológica que essas escolas preconizam e aplicam” pela atomização do conhecimento por áreas disciplinares estanques, pela atitude face à realidade envolvente” pelo seu magistrocentrismo” enquanto modalidade exclusiva de regulamentação do processo de construção do saber., pelo carácter seletivo dos currículos e dos processos de avaliação ou pela sua organização. burocrática e taylorista que tanto hierarquiza, como segmenta os poderes e os saberes” (Trindade, 1996:,p. 115)

No sentido de abandonar práticas educativas implementadas de acordo com esta lógica, os atores envolvidos devem implicar-se na construção de um trabalho coletivo, multiprofissional e interdisciplinar de modo a conseguir uma transferibilidade de saberes e a articulação entre os ciclos.

O aluno que termina a escolaridade básica com aproveitamento adquire um diploma que certifica isso mesmo. O termo escolaridade faz referência a dois importantes aspetos: por um lado o currículo (que consiste na organização e ordenamento da atividade educativa) e por outro lado, a certificação dos saberes e competências adquiridas.

“O primeiro especto tem a ver com o ensino, o segundo com a aprendizagem” (Pires e outros, 1989,p.14). Isto quase nos impele a questionar que tipo de ensino é ministrado nas nossas escolas e que tipa de aprendizagem é, efetivamente, aprendida pelos alunos.

1.2.3 Ensino Secundário

O ensino secundário compreende três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos). Os seus objetivos principais podem agrupar-se da seguinte forma:

“Criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante;

Proporcionar a consolidação" aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamente uma cultura humanística, artística, científica e técnica que favoreçam numa perspetiva de educação permanente, a definição de interesses e motivações próprias, face a opções escolares e profissionais;

Aprofundar valores., atitudes e práticas que preparem intelectual e afetivamente os jovens para o desempenho consciente dos seus papéis numa sociedade democrática” (Guia da Reforma Curricular.1992,p.35)

A partir daqui é possível perceber que o ensino secundário deixa de ser caracterizado de forma geral e comum, como acontecia com o ensino básico, para passar a ser especializado e diversificado. O seu carácter especializado vem na sequência da sua preocupação em formar os alunos tendo em vista a sua possível inserção no mundo do trabalho. No entanto, será importante notar que a preocupação, neste nível de ensino, com a formação do jovem não se resume à especialização num determinado nível de qualificação, mas mais do que isso, formar um especialista “que é também cidadão consciente do mundo a que pertence e interventor nele” (Pires, 1995,p.52).

O carácter diversificado do ensino secundário relaciona-se com os diferentes cursos que o compõem e que são de dois tipos: cursos predominantemente orientados para o mundo do trabalho e cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos. Em cada um destes tipos podem incluir-se diversos cursos, os quais se agrupam em quatro áreas: domínio científico-natural, artes, económico-social e humanidades (Relatório sobre a Reforma dos Ensinos Básico e Secundário, 1989- 1992, 1994).

Todas as escolas secundárias devem oferecer cursos de dois tipos, no entanto, a seleção dos cursos a lecionar nos estabelecimentos de ensino deve ser efetuada “de modo que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos., tendo em conta os interesses locais ou regionais” (LBSE, art.º 40.0 nº. 4 in Guia da Reforma Curricular, 1992, p.18).

Apesar da distinção entre as duas tipologias de cursos, é possível encontrar características comuns e que dizem respeito ao facto de, quer os cursos se orientem predominantemente para a inserção no mundo do trabalho ou para o prosseguimento de estudos, todos eles contêm uma componente de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e uma componente de formação de língua e cultura portuguesa.

Esta formação de tipo «comum» é, por sua vez, diferenciada. Em ambas as componentes pode diferenciar-se a sua formação “não só, e obviamente, em relação à especificidade de cada formação, como ainda, e em relação a esta, apresentar incidências de grau diferente (mais forte ou mais fraca) num espectro maior ou menor de variantes que for determinado (...) consoante a natureza de cada curso” (Pires, 1995: 53).

De modo a evitar possíveis discriminações entre os dois tipos de cursos (predominantemente orientados para a inserção no mundo do trabalho ou para o prosseguimento de estudos) a LBSE assegura a existência de permeabilidade entre eles, não referindo, no entanto, como ela poderá ser conseguida ou concretizada.

No que diz respeito à certificação, os alunos que concluem o ensino secundário adquirem o direito de receber o respetivo diploma. Tendo o ensino secundário dois tipos de cursos, existem consequentemente dois tipos de diplomas:

“para os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, são atribuídos diplomas que certificam a formação adquirida;
para os cursos predominantemente orientados para a vida ativa⁶ os respetivos diplomas não só certificam a formação adquirida, como certificam também a qualificação para efeitos do exercício de atividades profissionais determinadas”
(op. cit.: 54).

Estes últimos cursos procuram, deste modo, corresponder às necessidades a médio e longo prazo do mundo do trabalho. Será este um objetivo conseguido?

De acordo com um estudo divulgado pelo Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação (1998), do total dos alunos que frequentam o ensino secundário, “22% pertencem aos cursos tecnológicos, que possibilitam, também, uma saída profissional. A grande maioria (70%), no entanto” está matriculada nos cursos de carácter geral, que encaminham os jovens para o ensino superior” (Escolas Profissionais pouco atrativas). Para além desta disparidade em termos da percentagem de alunos que frequentam os cursos tecnológicos verifica-se também uma discrepância ao nível do aproveitamento.

De facto existem “taxas de insucesso mais elevadas nestes cursos («frequentados, não o esqueçamos, por alunos oriundos de estratos sociais de menores recursos económicos” (Fernandes, 1998,p.29). Um relatório elaborado pela Comissão do Ensino Secundário e Qualificante, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, afirmou que esta situação se deve a uma “falta de informação e de orientação vocacional adequadas, absurdo de cargas horárias, falta de instalações e equipamentos, escassa ligação ao mundo do trabalho. Assim, «é difícil descobrir um indício de um projeto coerente que concretize o disposto nesta matéria, pela lei de Bases do Sistema Educativo ” (ibidem).

⁶ A expressão, «vida activa» pretende, aqui, significar inserção no mundo do trabalho, porém. somos da opinião que esta expressão também poderá incluir aqueles que se encontram a frequentar estabelecimentos de ensino e os que se encontram a cumprir o serviço militar obrigatório. Em qualquer um dos casos, essas pessoas estão ativas, não se incluem nas estatísticas do desemprego.

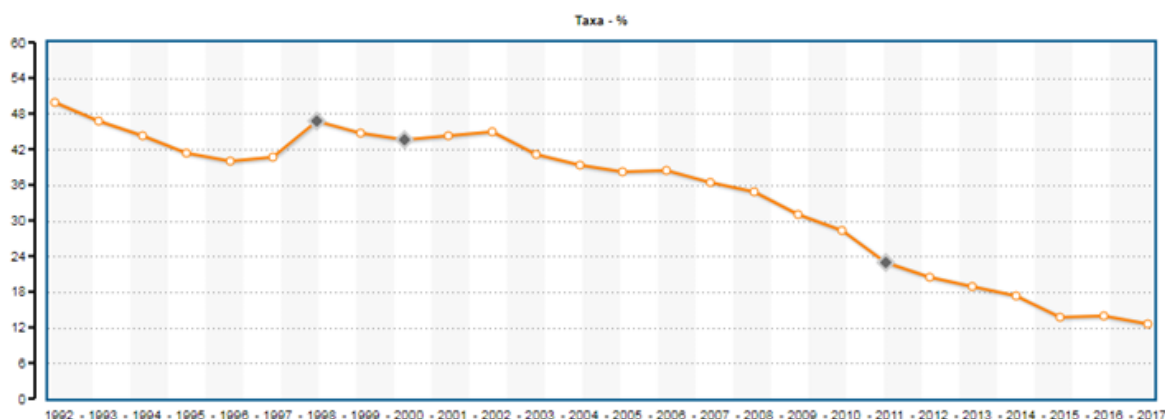


Gráfico 1. Taxa de abandono precoce da Educação e Formação

Fontes/Entidades: INE, PORDATA

1.1.2 Ensino Superior

Têm acesso ao ensino superior os alunos que tenham habilitação própria referente a um curso secundário, qualquer que ele seja. Par além disto, os alunos deverão fazer “prova ou provas de capacidade para a frequência do ensino superior; esta prova ou provas são de âmbito nacional e específicas para cada curso ou grupo de cursos afins” (Pires, 1995,p.57). A inserção no ensino superior está, também, dependente do número de lugares disponíveis nos diversos estabelecimentos de ensino superior.

A organização do Ensino Superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário visa assegurar uma “sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento de capacidades de conceção” de inovação e de análise crítica” (LBSE, art. 11.º n. 3 in op. Cit, p.119).

O ensino politécnico, por sua vez, tem como objetivo essencial “proporcionar uma sólida formação cultural e teórica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais” (LBSE, art. 11º n. 4 in op. cit., p. 120).

Tabela 2. Diagrama do Ensino Superior Português

	Ensino Universitário	Ensino Politécnico	
CICLO CURTO	CURSO SUPERIOR TÉCNICO PROFISSIONAL (CTESP) ⁷		
1º CICLO DE ESTUDOS	LICENCIATURA	MESTRADO INTEGRADO	LICENCIATURA
2º CICLO DE ESTUDOS			MESTRE
3º CICLO DE ESTUDOS	DOUTORAMENTO		

Fonte: Elaboração própria a partir da Direção Geral do Ensino Superior

1.1.3 Modalidades Especiais de Educação Escolar

As modalidades especiais de educação integram-se na educação escolar, mas realizam-se de acordo com modos especiais.

As modalidades especiais previstas são as seguintes: educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos, ensino à distância e ensino de português no estrangeiro.

Apesar de cada modalidade ser distinta das demais, encontram-se características comuns: destinam-se a grupos específicos, de dimensão restrita; possuem metodologias próprias, adequadas às suas finalidades, aos alunos e aos modos que as caracterizam; têm uma grande flexibilidade intrínseca e estão mais libertas da inércia institucional do sistema (Pires, 1995).

Nomeadamente a formação profissional, porque é aquela que mais diretamente se relaciona com o tema em estudo, tem como objetivo contribuir para a escolarização básica e para a integração do aluno no mundo do trabalho, através da aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, pretendendo também responder às necessidades de desenvolvimento e evolução tecnológica. Enquanto modalidade especial da educação escolar, a formação profissional, surge como uma tentativa de facultar uma resposta alternativa ao “esquema de formação profissional desenvolvida na instituição escolar tradicional e, de certo modelo, ultrapassar uma certa falência deste modelo e a sua rigidez formal” (op. cit.: p.69).

⁷ Curso superior de natureza profissional, não confere grau académico e dirigido a maiores de 23 anos e titulares do secundário

A formação profissional que aqui nos referimos realiza-se em Escolas Profissionais, as quais, de acordo com um estudo divulgado pelo Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação, não se revelam muito atrativas, pois, *"apenas 7,9% dos alunos que frequentam o ensino secundário estão matriculados em escolas profissionais"*

Decorrente da formação adquirida, o aluno recebe a respetiva certificação, avalisada pelo Estado.

1.1.4 Educação Extraescolar

A educação extraescolar “visa numa perspetiva de educação permanente e de continuidade da ação educativa, aumentar os conhecimentos de cada um e desenvolver as suas potencialidades em complemento de formação escolar recebida ou de suprimento do que não se pode obter” (Pires, 1995,p.42-43). São englobadas na educação extraescolar, atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e o aperfeiçoamento e reconversão profissional.

Ao contrário da educação escolar, a educação extraescolar não confere diplomas semelhantes aos adquiridos naquela, o que daí resulta é o enriquecimento pessoal e não um certificado ou diploma.

1.2 Considerações Finais

Reconhecendo o direito à educação como um direito fundamental à formação de cidadãos informados e participativos, a Constituição da República Portuguesa atribui ao ensino a capacidade *“de contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais”* (CRP, artº 74.º n.º 2). Em função disto, o Estado, através do Ministério da Educação, tem vindo a criar medidas que promovam o acesso de todos os cidadãos à fruição cultural.

De acordo com dados obtidos num estudo realizado com a coordenação de Ana Benavente (1996), o nível de instrução da população portuguesa ao nível do 3.º ciclo do ensino básico é de 12%, ao nível do ensino secundário é de 8,6% e ao nível do ensino superior, o nível de instrução é 5,5%. À medida que se vai avançando nos anos de escolaridade, a percentagem de população a frequentar os estabelecimentos de ensino vai diminuindo. Esta situação agrava-se quando nos apercebemos que mesmo possuindo a escolaridade básica, existem dificuldades ao nível da utilização do material escrito e ao nível do cálculo.

“Um novo tipo de analfabetismo adecta a população que, apesar do aumento das taxas e dos anos de escolaridade, evidencia incapacidades de domínio da leitura, escrita e cálculo, vendo, por isso, diminuído a sua capacidade de participação na vida social. Este «novo analfabetismo», dito funcional, teria a ver com aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida”. (Benavente, 1996,p.4)

A certificação de um jovem que termina a escolaridade obrigatória ou o ensino secundário e que não pretenda continuar estudos habilita-o a iniciar uma atividade profissional no mundo do trabalho?

Ao fim de nove anos “ - e estes passam tão depressa! - há mais de meio milhão de portugueses que são lançados sobre o mercado de emprego sem qualificação escolar mínima (diploma de ensino básico) e sem qualquer qualificação profissional. O problema é grave” (Azevedo, 1994: 117-118).

Inúmeros estudos identificam as causas do abandono escolar precoce dividindo-as em causas internas e externas ao próprio sistema do ensino.

“Entre as primeiras invocam-se tradicionalmente razões de fraco rendimento económico das famílias, baixos níveis de escolarização da população e um deficiente investimento em educação. Entre os segundos surge à cabeça o insucesso escolar e a ausência de apoio aos alunos com mais dificuldades de progressão escolar” (op. cit.: 118).

Na sociedade moderna, a integração social é, em grande medida, condicionada pela certificação, que também é uma função da escola.

“O número de indivíduos que não são escolarizados ou daqueles que não conseguem obter na escola aprovação para os seus talentos, fornece-nos indicadores preocupantes sobre analfabetismo literal. Com mais dificuldade se apuram elementos que nos permitam calcular o número de indivíduos que embora escolarizados, não fazem uso de competências consideradas essenciais, nomeadamente ler e escrever. Esta regressão é provocada, nalguns casos, pela limitada adequação dos conteúdos curriculares às características do meio, pela falta de estímulos socioculturais das comunidades «menos desenvolvidas» e pela dificuldade que a escola tem em se tornar agente de mudança” (Pires e outros, 1989:88).



Capítulo II

Sistema de Aprendizagem em Alternância



Capítulo II – Sistema de Aprendizagem em Alternância

2.1 O Sistema de Aprendizagem em Países da União Europeia⁸

A aprendizagem é um dos métodos mais antigos da formação, existindo desde a Idade Média, altura em que o mestre artesão ensinava a sua arte aos aprendizes. Após a 2ª Guerra Mundial, a formação em aprendizagem ressurgiu, com vista à recuperação das economias europeias. Em 1976, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) concluiu que a aprendizagem tem virtudes substanciais, visto que dá uma realidade operativa à ideia de estreitar as relações entre a educação e a vida laboral.

Desde sempre, a aprendizagem teve um papel importante a desempenhar, sendo, cada vez mais, alvo da atenção de diversos países, nomeadamente os europeus. Nos últimos anos tem-se vindo a produzir reformas no sistema de Aprendizagem, e em alguns casos chega-se mesmo a reestruturar a legislação. A motivação destas reformas e das políticas governamentais de modernização da aprendizagem é a mesma em quase todos os países. Ou seja, dar aos jovens qualificações idóneas, que lhes permitam participar no sistema de produção; adaptar a formação às necessidades das novas tecnologias e às novas formas de trabalho; melhorar as relações entre escola e empresa; abarcar uma maior gama de qualificações; implicar as empresas neste processo; e adaptar os conteúdos e os métodos de formação à realidade profissional.

A Aprendizagem caracteriza-se como sendo um sistema que proporciona formação a diversos níveis, ou seja, desde o nível I ao nível 5.

O acesso ao nível 1 implica o 4º ano de escolaridade potencia o 6º ano de escolaridade, e a posse de alguma preparação profissional. Preparação essa que é adquirida quer na escola/centro de formação, quer através das estruturas de formação extraescolares, quer na empresa. A formação a este nível adquire-se rapidamente e deve permitir, sobretudo, a execução de um trabalho relativamente simples.

⁸ Dados retirados de vários relatórios, CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional)

O nível 2 destina-se aos indivíduos com escolaridade obrigatória mínima do 6º ano, proporcionando-lhes uma qualificação completa para o exercício de determinada atividade e equivalência ao 9º ano de escolaridade. Desenvolvem-se as capacidades de utilização dos instrumentos e das técnicas relativas à execução dessa mesma atividade.

A escolaridade obrigatória e/ou formação profissional e formação técnica complementar ou formação técnica escolar ou outra de nível secundário são as condições de acesso para ingressar no nível 3. Este nível de formação implica um maior número de conhecimentos teóricos e refere-se, principalmente, a trabalhos técnicos que podem ser realizados de forma autónoma, podendo ou não conter responsabilidades de programação e de coordenação.

Relativamente ao nível 4, já é exigido um maior grau de formação, isto é, formação secundária (geral ou profissional) e formação técnica pós-secundária. A formação a este nível é ministrada em instituições escolares ou extraescolares, desenvolvendo-se conhecimentos e capacidades que permitem assumir, de forma autónoma, responsabilidades de conceção e/ou de direção e/ou de gestão.

Por fim, acedem ao nível 5 os indivíduos que possuem formação secundária (geral ou profissional) e formação superior completa. Esta formação permite a aquisição de uma certa autonomia no exercício da atividade profissional, tendo-se para isso que dominar os conhecimentos científicos relativos à profissão.

Embora estes sejam níveis de formação ministrados na União Europeia, o facto é que nem todos os países dão formação em todos estes níveis, pois, por exemplo, em alguns forma-se a partir do nível 3, enquanto que outros a partir do nível 1.

É de salientar que na França a definição deste níveis não se aplica, pois o nível I e II correspondem ao mais alto grau de formação, ou seja, aos cargos que exigem uma formação de nível igual ou superior ao das escolas de engenharia. O último nível (nível V) diz respeito ao mais baixo grau de formação, nomeadamente aos cargos que não exigem nenhuma formação adicional à conclusão da escolaridade obrigatória.

Uma das características que distingue a aprendizagem das outras formas de formação é a existência de um contrato de formação.

Este contrato converteu-se em parte integral da aprendizagem, em todos os Estados membros, consistindo num documento escrito e juridicamente vinculativo, acordado entre o formando e a empresa. Nele se estipulam as obrigações e os direitos de ambas as partes, a duração da aprendizagem, entre outras disposições legais.

Na Dinamarca, França, Alemanha e Países Baixos, mesmo firmando o contrato com a empresa, o formando pode passar algum tempo noutra empresa, de modo a adquirir

capacidades e competências que a primeira não lhe podia proporcionar. Na Bélgica e na Dinamarca é possível realizar contratos sucessivos com diversas empresas. Em Portugal tem-se vindo a debater essa questão, com vista à melhoria da polivalência profissional.

Na Bélgica, o contrato é um documento muito detalhado, que só pode ser ratificado pelos Institutos das Classes Médias ou pelo Conselho de empresas para a Aprendizagem Industrial.

Na Dinamarca o contrato é um documento escrito, utilizado segundo um formulário especial, aprovado pelo Ministério da Educação.

Na Alemanha, os contratos são da responsabilidade das Câmaras. Uma característica interessante a destacar neste sistema é a flexibilidade com que permite mudar de sector durante a aprendizagem, isto é, quando o contrato é estipulado com uma empresa de determinado sector ou profissão, é permitido ao formando mudar de ocupação durante o contrato de formação. Além disso, o contrato reconhece o estatuto misto do formando, sendo, simultaneamente, aluno e trabalhador.

Na Espanha, o novo sistema de aprendizagem encontra-se limitado, pelo facto de não estar preparado para resolver problemas administrativos e práticos. A Lei da Aprendizagem menciona que a conclusão do contrato deve ser notificada ao Instituto Nacional de Emprego (INEM), sendo os contratos registados na Oficina do Emprego.

O contrato de aprendizagem, na França, foi denominado, pela lei de 16 de Julho de 1971, como sendo uma variante do contrato de trabalho. Os contratos são registados pela Comissão Departamental do Emprego e Formação Profissional no departamento correspondente.

Na Irlanda, a empresa pode realizar um contrato de aprendizagem com um formando, mas deve informar a Oficina do Emprego ou o Concelho de Formação e Emprego.

Na Itália, o contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho, em que a empresa garante ao formando a aquisição de qualificação profissional, e que está sob a tutela do Ministério do Trabalho. No entanto, o contrato possui apenas um valor formal, apesar de existir mais de meio milhão de jovens implicados.

Os contratos de formação no Luxemburgo são do encargo do Serviço de Orientação Profissional da Oficina de Emprego, sendo registados nas Câmaras de Empregados Privados. Uma cópia do contrato é fornecida à Câmara competente, que pode ser a Câmara do Comércio, do Artesanato, da Agricultura ou dos Trabalhadores. Caso o formando seja menor de idade, o contrato deve também ser firmado com o seu representante legal.

Nos Países Baixos, o contrato de aprendizagem é administrado pela Câmara Nacional, responsável pela Indústria ou sectores particulares. Vinte e oito dessas comissões sectoriais são financiadas pelo Ministério da Educação, embora se pretenda reduzi-las para doze, e três

dependem do Ministério da Agricultura, Gestão Natural e Pesca. A Comissão Nacional elabora o contrato e firma-o com a escola, com a empresa (ou representante legal de uma sociedade de diversas empresas) e com o formando ou o seu representante legal (caso seja menor de idade). Na maior parte dos casos também se efetua um contrato adicional de emprego entre o formando e a empresa, no qual se estipula o horário de trabalho, a remuneração e as condições de emprego.

Em Portugal, os contratos de aprendizagem estão sob o encargo do IEFP e seus departamentos regionais. O contrato é celebrado entre o formando, ou o seu representante legal, e a entidade formadora e obedece a um modelo aprovado pela Comissão Nacional de Aprendizagem - CNA.

No Reino Unido, o contrato é firmado com a empresa, mas os formandos podem passar para as filiais ou departamentos de uma empresa, em função da natureza da aprendizagem. Ultimamente, o contrato formal de Aprendizagem tem sido menos usual, pois ao invés disso, oferece-se aos formandos contratos limitados de emprego, com garantias verbais de um programa de formação.

Tabela 3. Idade de Finalização do Ensino Obrigatório.

Países	Idades
Bélgica	18
Dinamarca	16
Alemanha	18
Espanha	16
França	16
Grécia	15
Irlanda	15
Itália	16
Luxemburgo	15
Países Baixos	16
Portugal	18
Reino Unido	16

Fonte : Elaboração própria a partir de Eurydice 2016

As condições de acesso à aprendizagem estão sobretudo relacionadas com a idade, ou seja, só pode ingressar neste sistema, quem tenha completado a idade da escolaridade obrigatória.

Tal como se pode verificar através da análise da Tabela 3, na maior parte dos países a idade de finalização do Ensino Obrigatório é de 16 anos, sendo corrente o número de países com 18 anos.

O alargamento da escolaridade obrigatória tem afetado a idade de acesso à aprendizagem, pois à medida que aumenta a idade obrigatória, aumenta a idade de ingresso na aprendizagem.

Tabela 4. Idade de Acesso à Aprendizagem.

Países	Idades (Requisitos Legais)
Bélgica	15-21
Dinamarca	16-25
Alemanha	17
Espanha	16-25
França	16-26
Grécia	15-23
Irlanda	16-25
Itália	14-20
Luxemburgo	15
Países Baixos	16
Portugal	15-25
Reino Unido	16-19

Fonte: Elaboração própria a partir de Eurydice 2016

Na Bélgica e na França a aprendizagem é considerada como a via profissional para os jovens com menos capacidades. As percentagens de participação na Bélgica não são muito elevadas (aproximadamente 4% dos alunos da primeira etapa da secundária) embora o nível educativo dos formandos tenha melhorado, desde a introdução da educação obrigatória até aos 18 anos. Na França, a aprendizagem abrange 30% de todos os alunos do 2º ciclo do Ensino profissional. Segundo o Governo Francês, é necessário melhorar a imagem da aprendizagem e aumentar a qualidade dos formandos.

Do mesmo modo nos Países Baixos, a aprendizagem é considerada como a via para os jovens sem qualificações e que abandonam precocemente a escola. A percentagem de formandos provenientes da primeira etapa do ensino profissional Secundário está a diminuir, enquanto a percentagem dos alunos provenientes da 1ª e da 2ª etapa do ensino secundário geral está a aumentar.

Na Dinamarca e na Alemanha, a aprendizagem possui um estatuto elevado, equivalente às vias educativas académicas. Embora na Alemanha, não seja necessário requerer um certificado escolar para se aceder à aprendizagem, os empresários preferem os candidatos que o possuem. Em 1991, um em cada cinco formandos possuía o título de Bacharel.

No Reino Unido, o Livro Branco de 1991, reclama a eliminação das barreiras que impedem a obtenção de um estatuto igualitário entre as vias de formação profissionais e as académicas.

No sistema de aprendizagem, os empresários proporcionam a formação aos formandos, que para além de serem alunos, desempenham também o papel de operários, contribuindo para a produção, sendo remunerados. Deste modo, os sindicatos interessam-se, desde a sua criação, pelos formandos, defendendo, os seus interesses como os dos outros trabalhadores, mas, por outro lado também protegem os direitos e os salários dos trabalhadores «normais» (não formandos), a quem os empresários pretendem substituir por formandos, explorados como mão-de-obra barata.

No Reino Unido, durante muitos anos, os sindicatos eram partidários acérrimos de que os formandos deveriam prestar o seu período correspondente, antes de lhes ser outorgada a categoria de trabalhador qualificado, preservando assim o estatuto social dentro da profissão. Atualmente, já consideram que as qualificações e a certificação são importantes e podem ser adquiridas por diversas vias.

Os agentes sociais exercem responsabilidade em várias áreas, nomeadamente a nível da formação proporcionada aos formandos.

Na Bélgica e na Alemanha, os comités da empresa preocupam-se com os formandos, enquanto estes trabalham na empresa. Na França, o empresário é obrigado a consultar o comité da empresa antes de contratar um formando.

Na Bélgica, os agentes sociais desempenham um papel consultivo secundário, ao estarem representados em organismos consultivos. A inércia existente no sistema educativo e o problema de encontrar formadores com qualificação idónea para elevar o nível de formação, levou o Governo a participar cada vez mais na formação. Através dos Institutos de Classes Médias, as Pequenas e Médias Empresas (PME) desempenham um papel essencial, sobretudo

no caso da aprendizagem, visto que são as empresas que mais postos oferecem. Também existe um Comité Conjunto de Aprendizagem, composto por agentes sociais, para gerir a aprendizagem industrial.

Na Dinamarca, os agentes sociais desempenham um papel essencial no funcionamento do sistema de aprendizagem e, na realidade, em todo o sistema de formação. Têm competências especiais de controlo e supervisão a todos os níveis, isto é, para preparar leis, estabelecer objetivos, modernizar as partes práticas e teóricas dos cursos, etc.. O papel dos agentes sociais é muito importante, pois permite a participação da indústria na aprovação da necessidade e da qualidade dos cursos para o mercado de trabalho nacional.

Na Alemanha, a participação dos agentes sociais na formação inicial, que na sua maioria realiza-se através do sistema dual de Aprendizagem, Processa-se de formas muito diversas, como por exemplo, em debates políticos e grupos de interesses, exercendo autoridade pública, negociando, de forma coletiva e codecisória, o posto de trabalho. O grau de participação é relativamente similar, quer à escala nacional, quer sectorial. Na escala regional predominam as Câmaras, sem prejuízo da representação sindical em áreas específicas. Por isso, os sindicatos reivindicam a faculdade de codecisão partidária dentro das Câmaras. Nos Países com Câmaras fortes, como a França e o Luxemburgo, elas desempenham geralmente um papel supervisor sobre toda a escala organizativa.

Em Espanha, a participação dos agentes sociais na formação profissional foi praticamente inexistente até 1984, ano em que o “Acordo Macro Económico e Social” firmou a cooperação nesse âmbito. Desde então, tem-se progredido rapidamente. Atualmente os agentes sociais participam na negociação coletiva, porém verifica-se uma falta de confiança entre os sindicatos e as organizações empresariais, além de falta de experiência na cooperação sobre métodos de formação alterna. Em 1994, registou-se uma situação conflituosa, quando os sindicatos organizarem-se contra a nova lei de aprendizagem, pois consideravam que esta oferecia simplesmente aos empresários um novo tipo de mão-de-obra barata, ameaçando a criação e a segurança de empregos permanentes entre os seus membros. As próprias organizações empresariais mantêm as suas dúvidas sobre a aprendizagem, já que esta pressupõe uma carga financeira para a empresa.

Na França as decisões são tomadas à escala estatal. Porém, os regulamentos e as normas de formação oferecem aos agentes sociais possibilidades claras de exercer uma influência sobre estas decisões, através de organismos consultivos e partidários. As autoridades públicas são a figura central, no que diz respeito à aprendizagem. As regiões possuem uma responsabilidade geral, enquanto que o Estado mantém responsabilidades específicas. A Lei

estipula a participação dos agentes sociais dentro dos Centros de Formação de Aprendizagem (CFA).

Até aos anos 80, os Países Baixos possuíam um sistema muito parecido com o Francês, onde o Estado prevalecia em termos do sistema escolar e onde existiam organismos educativos globais. O sistema de aprendizagem era o único tipo de formação, no qual o papel dos agentes sociais estava previsto pela lei. O acordo central entre os sindicatos e as organizações empresariais, concertado em 1982 no Conselho Conjunto de Trabalho Industrial, e a publicação das recomendações da Comissão Wagner relativas ao Ensino profissional e à concertação entre a indústria, o Governo e os pedagogos, conduziram, em todo o país, a uma participação dos agentes sociais. Desde então, a política tem-se concentrado em adaptar mais estreitamente o ensino profissional às necessidades da indústria, implicando um fomento da aprendizagem. Os agentes sociais são responsáveis pela formulação dos requisitos e objetivos que deve conseguir o ensino secundário profissional superior e a aprendizagem. Os representantes das empresas e os trabalhadores compõem conjuntamente as terceiras partes das Câmaras Nacionais.

A Grécia não tem tradição de negociar de forma coletiva e os princípios de codificação e democracia industrial estão ainda a começar a surgir. No entanto, os agentes sociais estão representados no Conselho de Administração do organismo que trabalha com as escolas de aprendizagem e estão também representados, juntamente com diversos ministérios da administração local e organismos educativos, nos Comitês Centrais e Regionais.

Na Irlanda, a Câmara do Conselho de Formação e Emprego tem responsabilidade legal sobre a aprendizagem e representa em si mesma os agentes sociais. O Comité Consultivo Nacional de Aprendizagem, estabelecido para supervisionar o desenvolvimento e a aplicação do novo sistema de aprendizagem e para assessorar a Câmara, é composto por representantes dos agentes sociais na indústria, no sector educativo e no Conselho de Formação e Emprego.

Na Itália, o papel principal desempenhado pelos agentes sociais consiste em estabelecer o nível de emprego aplicável aos formandos e estabelecer os seus salários.

No Luxemburgo, os agentes sociais têm muitas competências administrativas, desde conferir e retirar às empresas o direito de dar formação, até elaborar exames e expedir certificados com o Ministério da Educação.

No caso de Portugal, os interlocutores sociais tiveram muita pouca experiência no tema da formação, até à criação do organismo tripartido: IEFP e os seus Centros Regionais. O IEFP delegou a responsabilidade de gestão da aprendizagem na CNA, que é também um organismo tripartido, no qual estão representados os agentes sociais e todos os Ministérios

implicados na aprendizagem. Em 1986, um estudo sobre as negociações coletivas mostrou que a formação profissional quase nunca constitui um tema de negociação entre os agentes sociais. Os sindicatos portugueses supõem tradicionalmente uma organização de carácter local. Em 1984, existiam trezentos e cinquenta e dois sindicatos, na sua maioria pequenos, e embora nos anos 70 se tenha formado duas confederações, o sistema ainda não se tinha certificado, daí a falta de inovação e participação na formação, por parte dos sindicatos.

No Reino Unido, devido às reservas do governo para intervir na formação, os interlocutores sociais e sobretudo os trabalhadores decidem fazer reivindicações a esse respeito. Em 1964, criaram-se as Câmaras de Formação Industrial, de carácter tripartido, de modo a fomentar-se atividades positivas entre os empresários. No entanto, estas Câmaras debruçaram-se sobretudo em grandes empresas, daí que as PME'S protestassem, visto não receberem qualquer benefício. Praticamente todas as Câmaras estabeleceram os seus próprios requisitos e fomentaram a cooperação ativa entre a Confederação de Sindicatos e a Confederação da Indústria Britânica. Atualmente já desapareceram quase todas. Em 1989, o governo criou o Conselho de Formação e Empresas, do qual excluiu a participação dos sindicatos, devolvendo às empresas o monopólio sobre a formação.

Na Bélgica, as empresas de aprendizagem são relativamente pequenas, daí que seja o proprietário ou gestor o responsável pelo formando. A Secretaria de Aprendizagem tem a função de supervisionar e coordenar a formação na empresa. Trata-se portanto de um sistema bastante personalizado e dominado pelos empresários.

Na Dinamarca, as Comissões Industriais devem garantir aos formandos a obtenção de uma boa formação global. Não existem requisitos formais para os monitores darem formação na empresa.

Na Alemanha, a cooperação entre as empresas e as escolas é regulada por um regulamento de formação. A formação é dada por uma pessoa qualificada para tal. Quando se trata de pequenas empresas a formação é dada na mesma, ao passo que as grandes têm centros exclusivamente para dar formação aos formandos.

Na Espanha, o monitor, ou também designado de tutor, é um trabalhador designado para tal.

Na França, o formando está sob a supervisão de um monitor, que pode ser o diretor da empresa ou um trabalhador com um determinado número de anos (3 a 5 anos) de experiência profissional.

Tabela 5. Tipo de empresas que podem dar formação

Países	Tipos de Empresas
Bélgica	Pequenas e médias empresas ou trabalhadores autónomos, em casos excecionais grandes empresas.
Dinamarca	Empresas com uma ampla gama de atividades, funções e tecnologias que correspondem ao nível de operário qualificado.
Alemanha	Existem aproximadamente 400.000 empresas que dão formação, tendo por isso um monitor qualificado que dá formação.
Espanha	Empresas com um mínimo de 5 funcionários.
França	Qualquer empresa pode dar formação, desde que se inscreva. As grandes indústrias podem ter a sua própria formação interna.
Grécia	Sector público e privado, negócios familiares, associação conjuntas e sociedades limitadas.
Irlanda	Empresas com técnicos dotados e qualificados.
Itália	Não existem critérios .
Luxemburgo	Indústria, artesanato ou negócios reconhecidos como empresas formadoras.
Países Baixos	Empresas determinadas pelas Câmaras nacionais.
Portugal	Empresas, organizações, cooperativas, associações profissionais, sociedades benéficas privadas e outras organizações não lucrativas.
Reino Unido	Empresas eleitas pelo Conselho de Formação de Empresas.

Fonte : Elaboração própria a partir de Cedefop

Na França, o formando está sob a supervisão de um monitor, que pode ser o diretor da empresa ou um trabalhador com um determinado número de anos (3 a 5 anos) de experiência profissional.

Na Grécia, o contrato de aprendizagem obriga a companhia a ter o pessoal necessário, de modo a levar a cabo o programa de práticas para o formando e de modo a cooperar com os formadores da escola de aprendizagem, garantindo uma boa formação e avaliação do formando.

Na Irlanda, o Conselho de Formação e Emprego coordena as fases da aprendizagem dentro e fora da empresa através de um sistema de horários informatizados. Na empresa existe uma pessoa especializada para supervisionar o trabalho do formando.

No Luxemburgo, só pode dar formação quem possuir um Certificado de Mestre Artesão. A supervisão da formação dentro da empresa efetua-se através da Câmara correspondente, sendo também ela que organiza os exames parciais para supervisionar o progresso do formando, indicando depois quais as medidas a adotar e oferecendo um serviço de assessoria.

Nos Países Baixos, cabe à empresa organizar a formação prática e designar um monitor. A Câmara Nacional é responsável pelo controle da qualidade da formação prática, assim como da qualidade da formação teórica dada na escola.

Em Portugal, o baixo nível de qualificações profissionais da força de trabalho, coloca um problema quanto à implantação de formação prática pelo sistema de aprendizagem. Aproximadamente, só um terço dos trabalhadores portugueses é que possui qualificações formais. Existem défices de qualificações entre os quadros médios e superiores e o nível de trabalhadores capacitados. Quando se contratam formandos não se pode garantir um nível adequado de supervisão. A coordenação é da responsabilidade do IEFP.

No Reino Unido, o monitor ou supervisor do formando não tem que ter obrigatoriamente formação específica para tal cargo, tem sim que ter experiência.

Na maioria dos países da União Europeia, as escolas e centros de formação, exceto as empresas, são financiadas pelo Estado e estão sob a competência de um Ministério particular. Os centros de formação oferecem formação teórica básica para as respetivas profissões, além da formação geral.

Analisemos agora a formação geral em alguns países da União Europeia.

Na Bélgica, a formação geral tem 180h anuais, dando a possibilidade aos formandos que não finalizaram a escolaridade obrigatória de terem um maior número de horas.

Na Dinamarca, uma terça parte do total do período de formação fora da empresa é dedicada à formação geral, onde se inclui uma vasta gama de temas opcionais. O objetivo é dar aos formandos uma educação geral, incluindo o desenvolvimento pessoal e a compreensão da estrutura da sociedade, de modo a prepará-los para o mundo do trabalho.

Na Alemanha, as matérias obrigatórias são Matemática, Formação Cívica, Alemão e Economia Empresarial, sempre que se considere importante. Duas terças partes do currículo são compostas por formação geral.

Na Espanha, a formação fora da empresa deve incluir Matemática, Idiomas e Introdução ao Mundo do Trabalho.

Na França, duas terças partes do período de formação são dedicadas à formação geral, onde se inclui o Francês, a Matemática, o Direito, a Introdução à Gestão e à Organização, Tecnologia, Introdução à Informática, Desenho Técnico, etc.

Na Grécia, durante o 1º ano de Aprendizagem é dedicada uma hora por semana a cada uma das seguintes matérias: Matemática, Grego, Biologia, Geografia, Química e História Europeia Moderna.

Na Irlanda, o currículo inclui a formação geral e o desenvolvimento pessoal, dando-se as disciplinas de Matemática, Ciências e Disciplinas Específicas de cada ramo industrial.

Da Itália não se dispõem dados, visto a formação fora da empresa ser muito rara.

No Luxemburgo, as matérias obrigatórias são os Idiomas, a Matemática e as Ciências.

Nos Países Baixos, uma terça parte do período de formação fora da empresa é dedicada à Língua Nacional, à Orientação Social e Comunicação e aos Exercícios Físicos.

Em Portugal, a formação sociocultural para o desenvolvimento social e pessoal é uma componente intrínseca da formação fora da empresa e inclui as seguintes matérias: Português, Matemática, Mundo Atual e Língua Estrangeira. Também existe uma formação científico-tecnológica, que vai de encontro com as tecnologias específicas de cada curso.

No Reino Unido, uma das críticas feitas à sua formação geral diz respeito à falta de conhecimentos matemáticos básicos dos formandos.

O mecanismo de financiamento da aprendizagem constitui um procedimento complicado. Normalmente, é o Estado que suporta os custos da componente escolar. Na Dinamarca, Países Baixos e Reino Unido, as escolas vêm-se obrigadas a competir entre si, no mercado livre. O Estado «financia» de acordo com a percentagem de formandos abrangidos. Os países que cumprem as condições de acesso ao financiamento, por parte da União Europeia, dão ao Estado a possibilidade de receber apoio de fundos sociais.

Na Bélgica, a empresa paga ao formando um subsídio mensal pelo trabalho efetuado, além de pagar o transporte e o alojamento.

Na Dinamarca, o trabalho realizado na empresa é pago por ela mesma, sendo o restante pago pelo Estado, que normalmente é reembolsado em 90% por um fundo coletivo empresarial, de modo a fomentar a criação de postos de formação.

Na Alemanha, a empresa tem a responsabilidade de pagar a remuneração aos formandos, sendo apenas recompensada com um desconto fiscal sobre os impostos.

Na Espanha, o Estado financia a formação teórica, normalmente com fundos da União Europeia, pagando as empresas o valor correspondente ao trabalho efetuado no posto de trabalho.

Na França, também são as empresas que pagam o salário ao formando, tendo direito a uma determinada isenção fiscal. Os restantes custos da aprendizagem recaem sobre o Fundo Regional de Aprendizagem, financiado pelo Estado.

Na Grécia, o Estado cobre os custos de formação fora da empresa. A partir do 2º ano é a empresa que paga ao formando a remuneração respeitante ao trabalho realizado dentro da empresa.

Na Irlanda, durante a formação na empresa, os salários, os custos da formação e da avaliação dos formandos recaem sobre os empresários.

Os custos de formação e de avaliação correspondentes aos centros de formação recaem sobre o Estado, que dispõe de apoios do Fundo Social Europeu.

Na Itália, os contratos de aprendizagem trazem muitos benefícios às empresas, visto que aquilo que elas pagam aos formandos é muito inferior em relação ao que os trabalhadores com contratos nacionais ganham. Por vezes algumas Regiões organizam formações fora da empresa e nesse caso cobrem os custos da formação, além de pagarem uma compensação ao empresário.

No Luxemburgo, a formação teórica é gratuita, pois os custos da educação pública recaem sobre a administração central e local. Normalmente, as empresas são reembolsadas em 8% da remuneração que dão aos formandos.

Nos Países Baixos, o Ministério da Educação e da Ciência acarreta com os custos da formação fora da empresa, e os formandos pagam taxas pelos cursos. Normalmente, o custo da componente prática recai sobre a empresa, embora o Ministério dos Assuntos Sociais e do Emprego contribua através de um programa dirigido à formação, que tem como objetivo aliciar as empresas a oferecerem postos de formação.

Em Portugal, desde 1987, os formandos recebem um apoio do Fundo Social Europeu. Em 1990, a formação inicial dos jovens converteu-se num dos programas operativos do programa geral de apoio comunitário a Portugal. Durante o 1º ano o Estado encarrega-se de todos os custos, no 2º ano a empresa paga 30%, no 3º ano paga 50% e no 4º ano 75%. Os

organismos que intervêm na aprendizagem recebem subsídios não reembolsáveis, fixados anualmente pelo IEF. Recentemente estes apoios foram retirados às empresas.

No Reino Unido, os salários são negociados com a empresa. Existe um sistema de crédito para jovens, dando a cada formando um vencimento em dinheiro, para que este gaste em cursos consoante o seu próprio critério.

Debrucemo-nos agora sobre a duração da formação nos diversos países. Através da apreciação da Tabela 6, verifica-se que o período médio de formação na aprendizagem é normalmente de dois a três anos. Em alguns países pode ir até aos quatro anos. Isto acontece na Irlanda, embora possa ser negociado em função da experiência do formando. Em Portugal, também pode ser elevado até aos quatro anos, no caso de os formandos não terem alcançado o nível exigido da educação básica.

Tabela 6. Duração da formação

Países	Duração
Bélgica	4 anos
Dinamarca	3 Anos
Alemanha	2-5 anos
Espanha	3 anos
França	1-3 anos
Grécia	2, 5-3 anos
Irlanda	1-4 anos
Itália	2 anos
Luxemburgo	3 anos
Países Baixos	2 anos
Portugal	1-4 anos
Reino Unido	1, 5-4 anos

Fonte : Elaboração própria a partir de Cedefop

No Reino Unido, a formação pode durar apenas ano e meio, na aprendizagem acelerada, para aqueles que dispõem o nível A. O mesmo acontece em França. Esta redução do tempo

de formação está relacionada com a tentativa de se diminuir a exploração laboral dos formandos.

Analisemos agora a **certificação** e a **qualificação** dos formandos neste sistema de aprendizagem, em alguns países da União Europeia.

O facto de os formandos fazerem exames e receberem certificados no final da sua formação, é relativamente recente. A empresa foi durante muito tempo, em diversos países, a única responsável pela avaliação.

Na Dinamarca, França, Alemanha e Países Baixos, é muito difícil arranjar emprego sem se possuir um certificado. Devido à atual preocupação de todos os governos europeus para dotar a sua força de trabalho de qualificações adequadas, de forma a melhorar a competitividade económica, está-se a trabalhar com vista a convencer os formandos a desenvolverem competências e a conseguirem qualificações reconhecidas. Tudo isto também é de grande importância para a mobilidade de trabalhadores dentro da União Europeia. Os métodos de obtenção de certificados efetuam-se através de exames e avaliações.

Na Bélgica, ao longo da Aprendizagem, leva-se a cabo uma observação e avaliação contínuas. Os exames finais das práticas ocupam 40% do total da avaliação. Na empresa é feito um relatório, controlado pela secretaria da Aprendizagem, onde se regista os progressos do formando. O relatório termina quando todas as competências profissionais, indicadas numa lista, estiverem aprovadas.

Na Dinamarca, é feita uma avaliação contínua, seja por exame ou por avaliação profissional do trabalho dos formandos. Efetua-se um exame final escrito e oral, que é organizado dentro da empresa pelas Comissões Industriais, tendo como supervisor um examinador externo, designado por essas mesmas Comissões, independente quer da escola, quer do posto de trabalho. Consoante o curso, o exame pode consistir numa prova prática, num exame escolar ou numa combinação de ambos.

Na Alemanha, efetua-se uma avaliação contínua, quer na empresa, quer na escola profissional durante toda a formação. Conjuntamente com a Câmara responsável, realiza-se um exame parcial decorrida metade do tempo da formação. O certificado final é dado a partir de um exame escolar final e de um exame prático oficial, organizado pela Câmara e a partir dos resultados das avaliações contínuas. Outras instituições dão, separadamente, certificados de idiomas e de outras matérias.

Na Espanha, a lei estipula que deverá designar-se um tutor entre a equipa existente na empresa e que ele ficará referenciado no contrato de aprendizagem. Não está previsto um controle externo na formação efetuada na empresa. A lei não dá detalhes sobre a avaliação,

mas parece que não é necessário a realização de um exame final. No fim do contrato, a empresa dá um certificado aos formandos, como prova do período de aprendizagem e do nível de formação prática obtido. Este certificado permite ao formando obter, da administração competente, a correspondente certificação profissional.

Na França, a avaliação feita é fruto da coordenação entre a empresa e o Centro de Formação de Aprendiz (CFA). O monitor avalia a competência profissional do formando e planifica o seu progresso e por sua vez o CFA oferece o apoio pedagógico necessário.

Na Grécia, na componente da formação teórica realizam-se exames escritos em cada duas a três semanas e exames orais adicionais, ao critério do monitor. As notas destes exames acumulam-se e contam para os exames requeridos de modo a se poder passar o semestre. Também se realizam provas sobre matérias de laboratório no final de cada semestre, de modo a avaliar a formação prática. No final da aprendizagem efetua-se um exame geral. Antes de obterem o título de experiência profissional da sua área, passado pelo respetivo Ministério, os formandos têm que exercer a sua profissão durante um ano, tendo depois uma licença para o exercício profissional.

Na Irlanda, os formandos submetem-se a uma avaliação estruturada e contínua ao longo de toda a aprendizagem, baseada em níveis, com avaliação modular fora da empresa e avaliação de competência dentro da empresa. A primeira é levada a cabo pela escola e a última cabe ao avaliador, no posto de trabalho. Esse avaliador tem que ter em conta determinadas competências, conhecimentos, tarefas e atitudes do formando, de modo a avaliar a sua formação na empresa.

Na Itália, são poucos os formandos que se apresentam nos exames. As empresas interessam-se mais pela capacidade real do formando em trabalhar bem. A experiência laboral é a sua *«libreta profesional»*, ou seja, o seu certificado profissional.

No Luxemburgo, no final de cada ano, o Conselho Escolar decide se o formando pode ou não passar à fase seguinte. Essa decisão é fundamentada na média das notas obtidas na formação geral, na formação teórica e prática e na formação prática na empresa. Os que não forem aprovados na formação prática não podem continuar. Efetua-se um exame de carácter nacional no final da aprendizagem. Os formandos fazem o mesmo exame prático que os estudantes que se preparam para o Certificado de Aptidão Técnica e Profissional (CATP), porém os exames teóricos em vez de serem orais são escritos. Para facilitarem o acesso ao mundo do trabalho, aos formandos que só foram aprovados na formação prática, é-lhes dado um título de qualificação inicial, ou seja, o certificado de capacidade manual.

Nos Países Baixos, no final da aprendizagem efetua-se um exame sobre a parte prática e teórica da formação, cuja forma e conteúdo são fixados pelas Câmaras Nacionais, que designam um comité que leva a cabo o exame. Os que forem aprovados recebem um título nacional da área correspondente. Os formandos que apenas passaram na parte prática têm a possibilidade de obter um certificado prático. Aos que são aprovados apenas numa unidade ou módulo recebem um certificado.

Em Portugal, os exames finais para a capacidade profissional são fixados pelos diversos regulamentos de aprendizagem.

No Reino Unido, durante muito tempo não era necessário que os formandos fossem aprovados em exames formais, de modo a finalizarem com êxito a aprendizagem. Em alguns casos, é possível certificar um formando pelo simples facto de ele ter trabalhado na empresa durante o período exigido. A partir de 1995, começaram-se a aplicar qualificações profissionais na aprendizagem, impondo os níveis fixados de competência que o formando deve atingir.

Analisemos agora a Aprendizagem no que diz respeito à **equivalência** e **progresso** da formação em alguns países.

A aprendizagem tradicional foi durante muito tempo considerada como um fim em si mesma, permitindo apenas obter um certificado da área, qualificando o formando como um profissional. Porém a produção e o posto de trabalho, ao tornarem-se cada vez mais flexíveis, fizeram com que as barreiras e as diferenças entre as diversas categorias de trabalhadores fossem desaparecendo, ficando estas cada vez menos nítidas ou fáceis de definir. As diferenças entre os perfis de operário qualificado e de trabalhador técnico começam-se a confundir, já que têm que enfrentar problemas e situações improvisadas e defrontar-se com uma tecnologia em constante evolução. Estas mudanças na vida laboral requerem uma atualização permanente de competências e capacidades e a reconversão das mesmas. Este é um dos principais motivos pelos quais a formação tem que permitir o acesso dos formandos a outros métodos de formação, a outras vias educativas. Tendo isso em vista, em alguns países está-se a levar a cabo estratégias de modo a vincular o sistema de aprendizagem às vias normais de educação. Isso é muitas vezes conseguido através das qualificações dadas aos formandos, no final da sua formação, de forma a que eles possam ser reintegrados na educação académica ou terem acesso a possibilidades de formação complementar. Sendo assim, a Aprendizagem é considerada como um primeiro passo dentro da formação permanente ou contínua.

Alguns exemplos evidenciam que se pode fomentar a equivalência entre as vias académicas e profissionais, através de mecanismos de certificação idóneos. A Áustria, é um desses exemplos, mantendo um sistema de qualificação dual durante muitos anos e com êxito, permitindo aos formandos, que terminaram a Aprendizagem, a obtenção de um Certificado Geral de Educação que inclui a qualificação de acesso à Universidade.

A Confederação de Indústria Britânica recomendava, em 1993, uma qualificação com assinaturas comuns, de modo a acabar com as diferenças entre as vias académicas e as vias profissionais.

Na Bélgica e na Itália, não existem vínculos formais entre a Aprendizagem e a Educação Formal. A Aprendizagem belga, em alguns casos, leva à obtenção de uma qualificação para «*chefe de empresas*», permitindo aos seus titulares a criação da sua própria empresa. Na Itália, as evoluções à escala regional levam a criar cursos como resposta à necessidade de progressão e movimento para o sistema, mas essa progressão e movimento deverão ser feitas como uma continuação da aprendizagem.

Na Dinamarca, Países Baixos e França, os alunos certificados quer pela aprendizagem, quer pelas vias escolares, obtêm qualificações equivalentes, permitindo ascender ao Ensino Superior.

Na Alemanha, nos últimos anos verifica-se uma preocupação relativamente à equivalência entre a formação académica e a formação profissional, criando formações para trabalhadores qualificados como opção equivalente ao Ensino Secundário Superior e ao Ensino Superior. O sistema dual alemão é um sistema com êxito, proporcionando formação técnica com grande nível de qualidade. Talvez por isso, muitos alunos do Ensino Superior, terminando o seu Bacharelato, decidem ingressar neste sistema. Estes esforços tiveram bons resultados, pois a partir de 1992, os formandos, no final da sua aprendizagem, tinham uma ampla gama de novas possibilidades.

Na Irlanda, as fases finais da aprendizagem incluem módulos pró-técnicos, como opção de especializações. Estes módulos preparam os formandos para uma formação de nível técnico.

Também na Grécia, criaram-se conexões de carreiras, ao poder-se matricular os graduados das escolas de aprendizagem em liceus técnico-profissionais e, posteriormente, na Universidade, caso desejassem.

Do mesmo modo, no Luxemburgo, os titulares do Certificado de Aptidão Técnica e Profissional são admitidos à fase superior do ensino secundário técnico e tem acesso ao ensino superior .

As reformas efetuadas no sistema português, pretendem alcançar uma mobilidade entre o ensino geral e o ensino técnico, através da modularização dos cursos. A aprendizagem baseia-se num sistema de acumulação de créditos, abrindo numerosas possibilidades, incluindo qualificações de nível técnico.

No Reino Unido, tal como na Irlanda, a existência de diversos organismos individuais, implicados na concessão de qualificações, torna muito difícil a sua reunião num ponto comum e geral.

Na Suíça, existe algo interessante, ou seja, um trabalhador adulto pode apresentar-se ao exame de operário qualificado, caso tenha desempenhado um trabalho na respetiva área.

Analisando agora a percentagem de formandos que não completaram a sua formação, ou porque interromperam os seus estudos, abandonando a escola, ou porque não foram aprovados no exame final, apresentamos a tabela que se segue, onde é possível comparar essas percentagens em alguns países da União Europeia.

Tabela 7. Taxas de abandono ou não finalização de estudos.

Países	Taxas/%
Bélgica	8,9%
Dinamarca	8,8%
Alemanha	10,1%
França	8,9%
Grécia	6%
Irlanda	5,1%
Luxemburgo	7,3%
Países Baixos	7,1
Portugal	12,6%
Reino Unido	10,6%
Espanha	18.3%

Fontes/Entidades: Eurostat | Institutos Nacionais de Estatística, PORDATA (2017)

Um dos argumentos a favor da Aprendizagem e do seu atual ressurgimento é o facto de ela facilitar o acesso à vida profissional. Segundo os dados estatísticos do Eurostat de 2015,

dos alunos que frequentam o ensino secundário na EU, cerca de 10,6 milhões (ou 48,0 %) enveredaram por um programa de ensino profissional em 2014. No entanto, as percentagens variam, nos diferentes países, de acordo com a perceção da formação profissional.

A percentagem de jovens que não estudam ou seguem qualquer tipo de formação e não trabalham, com idade entre os 18 e 24 anos, em 2015, na União Europeia-28 foi de 15.8%. é expetável que nos países com taxas relativamente elevadas de abandono precoce da educação e formação apresentem também maiores percentagens de jovens que não trabalham, não estudam e nem seguem formação.

Indicamos, seguidamente, a distribuição do emprego por sectores, verificando que o sector de serviços é aquele que emprega maior número de pessoas. No entanto, neste sector as profissões existentes, durante muito tempo, não eram qualificadas, daí que a aprendizagem se debruce bastante na formação de profissionais deste sector.

Tabela 8. Distribuição do Emprego por Sectores.

Países	Agricultura, Silvicultura e Pesca	Indústria	Serviços
Bélgica	2,6%	27,7%	69,7%
Dinamarca	5,7%	27,7%	66,6%
França	5,2%	28,9%	65,9%
Alemanha	3,1%	38,3%	58,6%
Grécia	22,2%	27,5%	50,3%
Irlanda	13,8%	28,9%	57,3%
Itália	8,2%	32,2%	59,6%
Luxemburgo	3,3%	30,5%	66,2%
Países Baixos	4,%	24,6%	71,4%
Portugal	11,6%	33,2%	55,2%
Espanha	10,1%	32,4%	57,5%
Reino Unido	2,2%	26,5%	71,3%

Fonte: CEDEFOP (2016)

O setor de serviços, desde os anos 60, vem demonstrando um crescimento muito acentuado, tornando-se em todos os países como o sector com mais trabalhadores, daí que seja aquele sobre o qual a aprendizagem debruce mais a sua formação.

Na Alemanha as profissões reconhecidas como qualificadas e nas quais os jovens podem obter formação dentro do sistema dual, estão relacionados com os ramos da indústria, comércio, serviços, artesanato, agricultura, serviços públicos e outros que incluem profissões liberais. O mesmo se verifica na Dinamarca, desde 1989.

Ao se analisar os sectores que oferecem vias de formação por aprendizagem, verifica-se que, em alguns países, o sector do artesanato ocupa um papel muito importante, não tanto com vista ao objetivo económico, mas sim como sendo um fator essencial da cultura nacional.

Relativamente ao Reino Unido e a Portugal, a formação em aprendizagem inclui as tecnologias de informação.

Tabela 9. Sectores com maior presença de Formandos.

Países	Sectores
Bélgica	Pequeno comércio, serviços pessoais e de sanidade, metal, mecânica.
Dinamarca	Comércio e oficinas, metal, construção, alimentação.
Alemanha	Comércio e administração, metal, eletrónica, construção.
Portugal	Serviços combinados, metal, automóvel, informática.
Reino Unido	Metal, construção, hotelaria e gastronomia, economia.
França	Hotelaria e gastronomia, comércio e distribuição, serviços pessoais e de sanidade.
Grécia	Automóvel, eletricidade, maquinaria, cabeleireiro.
Irlanda	Hotelaria e restauração, construção, eletricidade, automóvel.
Itália	Pequeno comércio.
Luxemburgo	Comércio e oficinas, serviços pessoais, construção mecânica.
Países Baixos	Automóvel, eletricidade, metal, e comércio.

Fonte: CEDEFOP (2012)

Através da leitura desta tabela, verifica-se que os sectores de comércio e serviços contam com bastantes formandos, sendo por isso uma das apostas da formação em aprendizagem, em diversos países.

Os programas comunitários e internacionais tiveram alguns impactos em determinados países.

Relativamente a Portugal verificamos que é o país cujo sistema de formação profissional sofreu mais influências após a adesão à União Europeia. Toda a estrutura da aprendizagem da última década recebeu a sua inspiração dos modelos existentes noutros Estados Membros da Comunidade. Também se aplicaram os resultados de trabalhos comunitários sobre a equivalência de qualificações e perfis profissionais.

Também a Espanha estudou com atenção as práticas de outros países da União Europeia, durante o debate controverso sobre a Lei de Dezembro de 1993, que gerou o novo sistema de aprendizagem, sobre o qual muitos críticos salientaram o facto de não se ter dado a devida atenção às normas e regulamentos que regem a Aprendizagem, em alguns países da União Europeia.

Todos os países concordam que o programa PETRA é de grande impacto para a aprendizagem. Este programa é explicitamente acessível para os formandos e proporciona a uma minoria a possibilidade de efetuar um curto período de formação ou uma visita de estudo ao estrangeiro.

Destes programas e intercâmbios puderam beneficiar formandos de todos os países, à exceção da Grécia, da Itália e da Espanha. Em alguns casos, chegou mesmo a fomentar a elaboração internacional de programas de formação para formadores da aprendizagem ou intercâmbios de ideias, experiências e projetos conjuntos sobre a formação.

O programa PETRA desempenha um papel importante no fomento da «*dimensão europeia*» da formação. O breve período de permanência noutro país, que é aproximadamente de três semanas, não permite adquirir competências profissionais profundas. Isto porque, o que se obtém tem fundamentalmente, a ver com a comunicação interpessoal, independência, auto - confiança, eliminação de estereótipos nacionais ou raciais, maior mobilidade e prática de um idioma estrangeiro.

O SESAM é um projeto iniciado pelo Ministério de Empresas e Desenvolvimento Económico Francês. Tem como objetivo estimular os jovens que finalizaram a aprendizagem a passar o período de 6 a 10 meses no estrangeiro, de modo a fomentar a sua mobilidade . Este projeto teve a duração de três anos e colocou 700 jovens em 500 empresas.

Atualmente, participam no SESAM, a França, a Alemanha, a Bélgica, o Luxemburgo e os Países Baixos. No entanto, é muito difícil sensibilizar as empresas para as vantagens de receber jovens formandos provenientes de outros países.

Em Janeiro de 1995, o programa LEONARDO incorporou as atividades do programa PETRA. O LEONARDO pretendia fomentar a aprendizagem.

A rede de empresas europeias de práticas (EUROPEN), facilita a obtenção de postos de formação no estrangeiro para formandos do sector do comércio. Os países fundadores são a Alemanha, Áustria, a França, a Dinamarca, os Países Baixos e o Reino Unido. Posteriormente, também começaram a participar, a Suíça, a Espanha, a Suécia, a Hungria e a República Checa. Este organismo pode oferecer oportunidades interessantes para os futuros formandos deste sector que desejam passar um período de formação noutro país.

Através desta breve análise do sistema de aprendizagem em alguns países da União Europeia, foi possível demonstrar a importância que este sistema ocupa na sociedade, na medida em que permite a aquisição de qualificação e competências indispensáveis nesta época tecnológica.

A aprendizagem é portanto um método válido de formação, que permite a participação das empresas na organização da formação e cujas características não são muito distintas de país para país, pois *“o importante é que diversos países se ocupem dos mesmos problemas”* (Guthrie e Pierce, cit. por CEDEFOR, 1995, p.59).

No ano de 1995, a União Europeia passou a contar com a presença de mais três Estados Membros: Áustria, Finlândia e Suécia. Através de dados obtidos junto das respectivas Embaixadas passamos a expor, brevemente, algumas características do sistema de Aprendizagem existente em cada um destes países.

No sistema educativo finlandês a educação escolar é obrigatória durante nove anos, ou seja, dos 7 aos 16 anos de idade. Terminada esta fase, os jovens podem ingressar no ensino secundário, sendo este constituído por dois tipos de educação. Uma representa a educação geral académica (ensino preparatório para a universidade) frequentando os alunos o liceu durante três anos; a outra representa a formação profissional, existindo diversas instituições que ministram este tipo de ensino. Sendo assim, concluído o ensino obrigatório, os jovens finlandeses têm ao seu dispor duas vias de ensino secundário (a educação geral e a formação profissional).

A duração da formação numa escola profissional varia entre um a quatro anos, podendo os alunos ingressar no ensino superior depois de concluído o curso. A maioria das escolas profissionais são municipais, estando apenas um terço sobre a alçada do Estado e sendo as restantes privadas.

Na Finlândia a formação profissional, nomeadamente a Apprenticeship training, permite a combinação entre os estudos de carácter geral com os estudos de carácter profissional e geralmente envolve formação prática em local de trabalho e formação teórica em instituições

escolares. Desta forma, os jovens adquirem competências profissionais que lhes permitem a realização de tarefas de modo qualificado.

O ensino obrigatório de Áustria também é constituído por nove anos, começando a obrigatoriedade da frequência escolar aos 6 anos e terminando aos 15.

Depois de concluírem os estudos da escola primária, os alunos podem seguir por duas vias, ou seja, frequentar a escola básica complementar ou frequentar uma escola secundária de formação geral.

Caso optem pela formação numa escola básica complementar os alunos após o seu término têm novamente que optar. Ou frequentam durante um ano o curso politécnico, recebendo uma formação técnica e prática numa escola profissional (formação dual); ou prosseguem os seus estudos num «ginásio» de formação geral, durante quatro anos. Também podem ingressar numa escola de formação profissional, frequentando-a durante cinco anos.

Porém, se os jovens preferirem ingressar numa escola secundária de formação geral, vão deparar-se com uma formação que se desenrola durante oito anos, podendo no final do quarto ano frequentar uma escola média ou uma escola secundária de formação profissional.

A escola média visa ampliar e aprofundar os conhecimentos gerais e preparar o aluno em todos os campos profissionais, variando a duração da formação entre um a quatro anos, consoante o curso escolhido. Por sua vez os cursos das escolas secundárias de formação profissional têm a duração de cinco anos e permitem a aquisição de uma sólida formação geral e de uma formação técnica complementar daquela.

Assim, na Áustria, verifica-se que a formação profissional realiza-se em duas vias institucionalizadas, isto é, no sistema de formação profissional dual, no qual se efetua uma Alternância entre formação numa empresa e formação numa escola profissional; e em escolas médias e secundárias de formação profissional.

Ao contrário do que se tem vindo a verificar, na Áustria, a formação profissional, ministrada nas escolas médias e no sistema dual, não dá acesso ao ensino superior, somente as escolas secundárias de formação profissional é que permitem o ingresso na universidade.

O sistema escolar Sueco também estipula nove anos de escolaridade obrigatória, sendo esta dos 7 aos 16 anos de idade. Após concluírem os estudos na ensino obrigatório «Compulsory elementary school», os alunos podem aceder ao ensino secundário «Upper secondary school».

Este ensino visa “a aquisição de competências quer para a vida laboral, quer para a vida em comunidade” (Upper Secondary School).

Existem dezasseis programas nacionais, sendo catorze de formação profissional e dois orientados para a preparação do ingresso na universidade. Todas têm a duração de três anos.

Os programas de formação profissional possuem geralmente quinze semanas delicadas à formação numa situação de trabalho fora da escola, sendo os alunos supervisionados por membros responsáveis, pertencentes à escola de formação profissional. Os outros dois programas visam sobretudo a entrada para a universidade, mas também é possível organizar uma parte da formação em situação de trabalho.

Portanto, na Suécia a formação profissional surge integrada no ensino secundário, proporcionando aos jovens a oportunidade de contactarem com realidades profissionais e possibilitando o acesso ao ensino superior.

A relação entre Educação/Formação Profissional e o emprego apesar de constituir uma preocupação comum a todos, é também uma área em que as medidas específicas a cada país são elaboradas tendo em conta uma determinada situação do mercado do trabalho, bem como as suas tradições no que diz respeito às habilitações profissionais. (Jallade - adaptado por Isabel Real, 1992,p.61)

Assim, as características e as necessidades de cada país influenciam a forma como estes se organizam, refletindo-se essa organização no funcionamento do sistema educativo e consequentemente na formação profissional e na Aprendizagem.

Os cursos de aprendizagem existem na maioria dos países , no entanto , segundo dados do Eurostat de 2012, dos alunos inscritos na formação profissional, só 27% frequentavam um curso em que a formação se desenvolvia entre uma componente teórica em contexto escolar e uma componente prática, de pelo menos de 25%, é ministrada numa empresa,. As taxas mais elevadas verificaram-se na Bélgica, República Checa , a Áustria e a Eslováquia, cerca de 70%. A Dinamarca (46,1%), a Alemanha (48,6%) e a França (44,5%), registaram valores mais próximos da média europeia. (50,5%).

A Comissão Europeia lançou, em julho de 2013, a Aliança Europeia da Aprendizagem, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de novas iniciativas de aprendizagem:

A Aliança Europeia da Aprendizagem visa melhorar a qualidade e oferta de cursos de aprendizagem em toda a Europa e uma mudança de atitudes em relação a este tipo de aprendizagem. A Aliança reúne representantes de autoridades públicas, empresas e parceiros sociais, entidades formadoras do EFP, jovens, assim como outros intervenientes, tais como câmaras de comércio, com vista a coordenar e melhorar iniciativas diversas destinadas a melhorar os regimes de aprendizagem. Os principais intervenientes da Aliança Europeia incluem, além dos Estados-

Membros e da Comissão Europeia, os parceiros sociais europeus (a CES, a Business Europe, a UAPME e o CEEP), a Eurochambres, empresas particulares e a Mesa Redonda Europeia dos Industriais. O Cedefop presta apoio a nível analítico e de monitorização.

Nas conclusões do Conselho Europeu de janeiro de 2012, os Estados-Membros comprometeram-se a melhorar substancialmente o número de cursos de aprendizagem e estágios para assegurar que representam oportunidades reais para os jovens”

A Espanha adotou, em 2012, legislação relativa a programas de EFP baseados em princípios de aprendizagem. Algumas comunidades autónomas já começaram a introduzir estes programas em determinados setores.

A cooperação entre todos os agentes interessados na gestão e ministração do EFP pode contribuir para reforçar a capacidade de resposta do EFP face à evolução das competências exigidas, por via de uma adaptação contínua dos programas curriculares ao nível do ensino secundário.”(nota informativa do Cedefop ,2014 p.2)

Sendo a multiculturalidade uma realidade evidente, Rial Sanchez (2005) afirma:

interiorizar a convivência com outra crenças,culturas e costumes afecta a proxeccion dos sistemas de formación,cualificaón, orientación e emprego e isto require do intercambio de boas prácticas , da discusión acerca dos valores e actitudes que deberán fundamentar a práctica da formacion profissionale mesmo do análise de estudos concretos e avances de teorias novidosas que servan para un melhor desenvolvimento das cociedades actuais.(p.5)

Não sendo uma solução para o desemprego jovem, os cursos de aprendizagem permitem e agilizam a transição para o mundo do trabalho,” contribuíram, também, para reduzir os desajustes e défices de competências, ao adaptar as competências e qualificações às necessidades do mercado de trabalho.”(nota informativa do Cedefop ,2014,p.4)

2.2 Estruturas dos Sistemas Educativos em Espanha, França e Portugal.

Após uma breve abordagem ao sistema de aprendizagem em países da União Europeia, iremos agora debruçar-nos sobre a estrutura dos sistemas educativos da Espanha, da França e de Portugal. A escolha destes países deve-se ao facto de possuírem estruturas diferentes, proporcionando assim uma visão mais diversificada da educação.

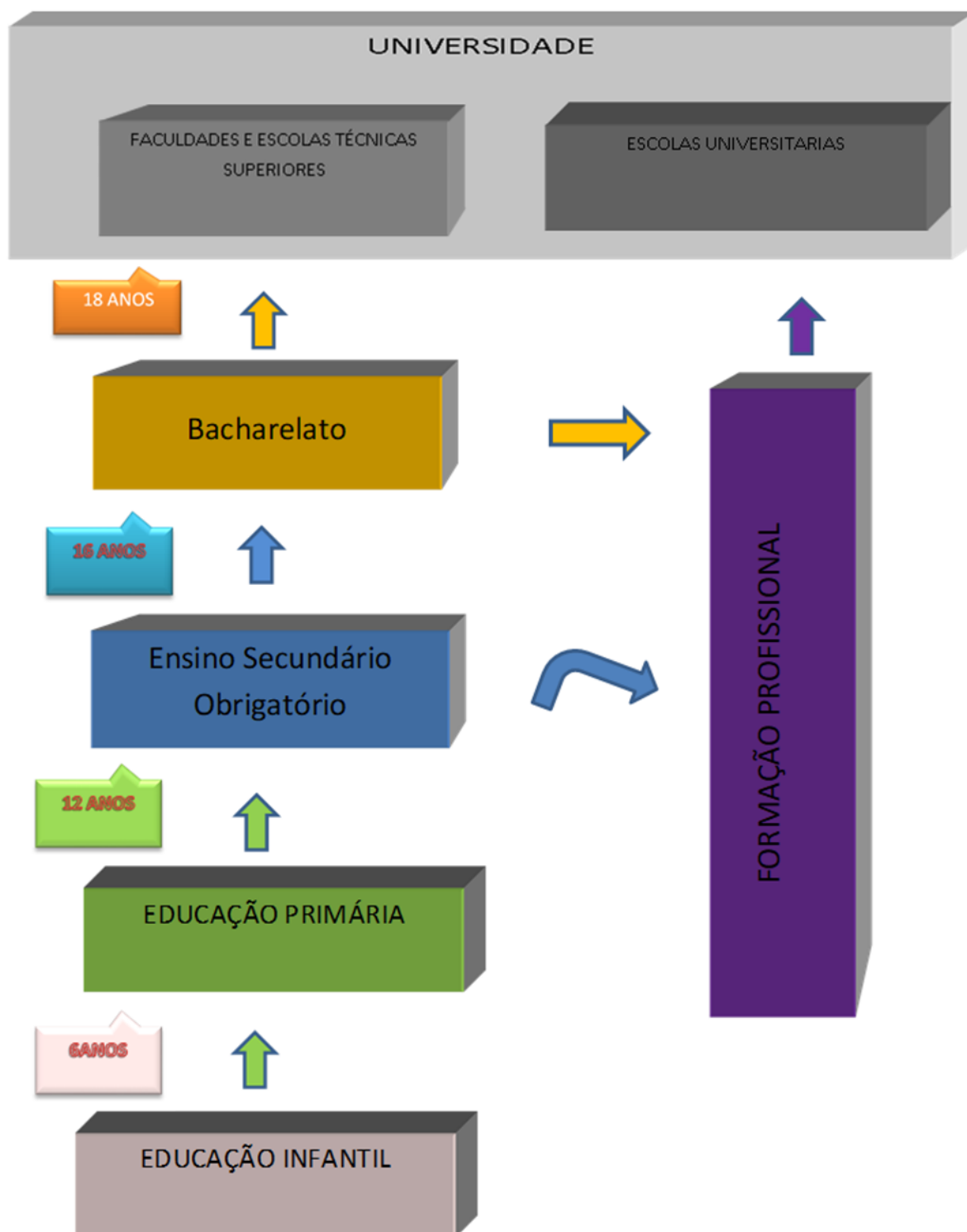


Ilustração 1. Organograma do sistema educativo Espanha

Fonte: elaboração própria a partir da LOXSE

Denote-se, no entanto, que se trata apenas de uma referência às linhas gerais que constituem cada um desses sistemas. Sendo assim, iremos descrever alguns aspetos referentes à administração do ensino, à organização e articulação dos vários níveis que o constituem e aos currículos.

A constituição Espanhola de 1978 determina a distribuição de competências, em diversos domínios, entre o Estado e as dezassete Comunidades Autónomas que compõem o território nacional.

Relativamente à educação, é o Estado que rege alguns aspetos, enquanto que outras são regidas pelas Comunidades, porém na maioria das Regiões Autónomas as responsabilidades são partilhadas, de modo a se assegurar a unidade do sistema educativo.

Em 1992, somente sete Comunidades Autónomas possuíram plenos poderes em matéria de educação, gerindo o sistema educativo, desde os seus recursos físicos, humanos e financeiros até aos serviços de inspeção e administração.

A lei de 1990, baseada na Constituição de 1978, referente à estrutura geral e organização do sistema educativo, organizou uma reforma no ensino não superior. Reforma essa que começou a ser colocada em prática a partir de 1991/92, por um período de nove anos.

Tal como se pode verificar através da leitura da Tabela 10 o sistema educativo espanhol está dividido em educação pré-escolar, ensino primário, ensino secundário obrigatório, ensino secundário e ensino superior.

A Educação pré-escolar atinge o nível etário dos 0 aos 6 anos. Os estabelecimentos que a ela se dedicam são organizadas e geridos por várias entidades, tais como, organismos centrais nas áreas de trabalho e segurança social, municípios, empresas e outras instituições privadas. Algumas classes pré-escolares funcionam, por vezes, em escolas primárias, sendo essas classes da responsabilidade da administração central ou das administrações autónomas de educação.

A frequência do nível pré-escolar, nos estabelecimentos públicos é gratuita, e facultativa, neste ou em qualquer outro estabelecimento, embora se pretende tornar o ensino pré-escolar parte integrante do sistema educativo.

Com a reforma iniciada no ano letivo de 1991/92, o começo deste nível de educação foi antecipado dois anos, dividindo-se em dois ciclos, sendo um dos 0 aos 3 anos e o outro dos 3 aos 6 anos de idade.

O sistema educativo espanhol designa a escolaridade de obrigatória quando esta compreende idades dos 6 aos 16 anos, sendo os 16 anos a idade mínima para o início da vida ativa. Antes da reforma do sistema, o período de escolaridade obrigatória correspondia a oito anos. Esta escolaridade abrange o ensino primário e a primeira fase do ensino secundário.

No que diz respeito ao ensino primário verifica-se que este está organizado em três ciclos, com dois anos cada um. O primeiro ciclo foi implementado a partir de 1992/93,

enquanto os segundos e os terceiros ciclos foram implementados a partir de 1993/94. Ao longo dos três ciclos mantém-se o mesmo currículo, que está organizado em áreas de conhecimentos e de experiência. As áreas são: Língua e Literatura; Meio Natural, Social e Cultural; Religião (facultativo); Matemática; Educação Artística; Educação Física. Contudo, no segundo ciclo é introduzida a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, o que, antes da reforma, só acontecia três anos mais tarde.

O ensino dos três anos é assegurado por um professor qualificado para todas as áreas centrais, podendo, no entanto, contar com a colaboração de professores com formação específica em Educação Musical, Educação Física, Língua Estrangeira e Religião. Até ao final de cada ciclo, os alunos mantêm-se na mesma turma, mas em caso de resultados menos satisfatórios, o aluno pode ter que permanecer no mesmo ciclo por mais um ano. Esta situação só ocorre excecionalmente, visto que uma das finalidades do novo sistema educativo é evitar a ocorrência de mais de duas repetências por cada aluno, durante a escolaridade obrigatória.

Além do ensino primário, a escolaridade obrigatória também abrange a primeira fase do ensino secundário, designada como ensino secundário obrigatório, que atinge normalmente os alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Este ensino tem como finalidade “transmitir a todos os alunos elementos básicos da cultura, formá-los para assumir os seus deveres e prepará-los para ingressar na vida ativa ou para acederem à formação profissional específica de grau médio ou de bacharelato” (LOGSE, artº 18º, cit por Seijas, 1998; 226 – tradução).

Essa primeira fase organiza-se em dois ciclos, possuindo cada ciclo dois anos. O primeiro proporciona um currículo comum a todos os alunos, além de possuir 10% de disciplinas facultativas, da totalidade das atividades escolares. A estrutura curricular do segundo ciclo já é mais complexa e as opções podem abranger 25 a 35% do tempo letivo.

O currículo é composto pelas seguintes disciplinas: Língua e Literatura; Ciências Naturais; Religião (facultativa); Música; Expressão Plástica e Visual; Matemática; Geografia; Línguas Estrangeiras; Educação Física; História e Ciências Sociais.

A transição de um ano para o outro realiza-se automaticamente e só em casos excecionais é que se registou repetências no final de cada ciclo. O certificado do ensino secundário obrigatório permite aceder ao *Bachillerato* e à formação profissional específica. Além do certificado, também é emitido um relatório, onde estão indicadas as disciplinas, as áreas estudadas e as orientações sobre futuras opções.

A reforma atingiu o primeiro ciclo do ensino secundário obrigatório em 1994/95 e o segundo ciclo em 1996/97. Na tentativa de preparar os jovens para a vida profissional, essa reforma visa a iniciação a diferentes técnicas, inseridas num contexto social e económico, e a existência de várias disciplinas de opção, que possibilitem a aquisição de experiência em atividades pré-profissionais. De modo a conseguir atingir tal objetivo, o ensino secundário obrigatório prevê a existência de uma Formação Profissional de Base, também denominada pela LOGSE como Formação Básica de Carácter Profissional. Esta formação caracteriza-se por um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades básicas comuns a um conjunto amplo de profissões (...) pretendendo dotar o aluno de uma formação polivalente, aberta aos diversos campos da Formação Profissional Específica; e facilitar quer a mobilidade, como possível reinserção profissional dos cidadãos” (Seijas, 1998; 230 – tradução).

Na Segunda fase, correspondente ao ensino secundário, existem duas vias principais de opção, ou seja, o *Bachirellato* e a Formação profissional de nível médio.

No que diz respeito ao *Bachirellato*, a sua duração é de dois anos, sendo ministrado um ensino geral ao nível do secundário superior, tendo os alunos ao seu dispor, quatro áreas de opção, isto é: Tecnologia, Humanidades e Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Saúde e Artes. Em cada uma destas áreas, as disciplinas agrupam-se em três categorias: o tronco comum, as disciplinas específicas de cada modalidade e as disciplinas de opção. O ciclo de estudos que compõe as áreas é comum a todas, ou seja, o domínio de uma língua estrangeira e a aquisição de um certo número de aptidões tecnológicas de base, de modo a assegurar o carácter polivalente deste ciclo e facilitar a adaptação profissional.

Para que possam concorrer à Universidade, os alunos têm que concluir o *Bachirellato* e realizar um exame de acesso a esse nível de ensino. O *Bachirellato* também possibilita o acesso aos módulos de formação profissional de nível superior.

A reforma, determinada pela lei de 1990, prevê, além de uma formação geral e profissional de base do ensino secundário obrigatório e do *Bachirellato*, uma formação profissional específica, na Segunda fase do ensino secundário.

Essa formação profissional organiza-se em dois níveis, ou seja, no nível médio (16 – 18 anos) e no nível superior (a partir dos 18 anos). Em ambos os níveis esta formação proporciona uma preparação específica para o exercício de determinadas profissões de diversas áreas.

Vários ministérios, sindicatos e empresas, nas quais se realiza uma parte da formação, possuem responsabilidades sobre a formação profissional de nível médio. A principal condição para que os alunos possam aceder a essa formação é a conclusão do ensino

secundário obrigatório. As duas vias principais de opção, que constituem a Segunda fase do ensino secundário, começaram a ser alvo da reforma a partir dos anos letivos de 1997/98 e 1998/99.

A Lei orgânica 2/2006, de 3 de Maio foi alterada pela Lei orgânica 8/2013 de 9 de Dezembro, estabelece os princípios de de qualidade, equidade, liberdade, mérito, igualdade de oportunidades, não discriminação, gestão dos recursos públicos e de transparência.

Tabela 10. Organização da Formação Profissional em Espanha

	Condições de Acesso	Certificação/Diploma
Ciclos de Formação Profissional Básica	Idade entre os 15 e 17 anos; Ter frequentado o 1º ciclo de Educação Secundária obrigatória; Proposta de equipa docente e autorização dos Encarregados de Educação	Título Profissional Básico
Ciclos Formativos de Grau Médio	Ter o título de Educação superior e secundário; Título de Técnico ou de Técnico auxiliar; 2º curso do Bachillerato Unificado Polivalente (BUP); Ultrapassar a prova de acesso a ciclos formativos de grau médio	Técnico
Ciclos Formativos de Grau Superior	Título de Bachillerato; Título de Técnico Superior ou Técnico Especialista; Curso de orientação Universitária (COU); Título Universitário; Prova de Acesso a Ciclos formativos de grau ⁹	Técnico Superior

Fonte: elaboração própria a partir da lei 8/2013

⁹ Tem que ter 19 anos no ano da realização da prova ou 18 anos se tiver um título de grau médio

Através desta breve análise da estrutura do sistema educativo espanhol, verifica-se que a formação profissional se organiza em:

- Títulos de Formação Profissional Básica;
- Títulos de Formação Profissional de grau médio;
- Títulos de Formação Profissional de grau superior;
- Cursos de especialização

Em todos os ciclos de Formação profissional é obrigatório a Formação em centros de Trabalho (FCT). Esta formação prática na empresa, realiza-se depois de concluídos todos os módulos profissionais do ciclo formativo. Durante a realização de formação em Centros de Trabalho, não existe qualquer vínculo laboral entre o aluno e a empresa. Este módulo realiza-se durante o período letivo. O horário e calendarização são acordados entre o tutor do centro educativo e o tutor de empresa, em função do perfil profissional e o horário laboral da empresa.

Duração dos módulos de formação profissionais de um Centro de Formação Profissional:

- Títulos de Formação Profissional Básica – 12% da carga horária total do ciclo formativo (aproximadamente 240h);
- Títulos de grau médio e grau superior - adaptados a LOE – 400h;
- Ciclos formativos de grau médio e grau superior, conforme a LOGSE, com duração de 1200 a 1400h, ou 200 horas de duração, a formação na empresa decorre no 2º curso escolar e a duração oscila entre 350 e 700 horas.

O Decreto Real 1529/2012 de 8 de Novembro, estabelece os princípios da formação profissional dual e as finalidades dos projetos de formação profissional dual, no seu artigo 28:

- aumento do número de jovens que podem obter o título de ensino secundário;
- fomentar a motivação do aluno, diminuindo o abandono escolar precoce;
- facilitar a inserção laboral como consequência de uma maior participação das empresas;
- Corresponsabilizar o tecido empresarial na formação profissional;
- possibilitar a transferência de conhecimentos entre os professores da formação profissional e as empresas;

- possibilitar a obtenção de dados qualitativos e quantitativos que permitam a tomada de decisões para melhorar a qualidade da formação profissional.

A formação profissional dual é uma nova modalidade de formação profissional, que caracteriza-se por se realizar em regime de alternância entre um centro educativo e a empresa. Esta modalidade é uma oferta complementar da formação profissional e pode ser implementada em todas as Regiões Autónomas, tendo em conta a oferta formativa de cada região. Qualquer aluno de grau médio e grau superior pode formalizar a sua inscrição/matricula num Centro Educativo, com o mínimo de 16 anos, e neste caso com autorização dos pais ou seus representantes legais.

A avaliação tem caráter contínuo, formativo e organiza-se em módulos profissionais.

A duração da formação tem um máximo de três anos e no mínimo 33% das horas de formação serão cumpridas na empresa.

De acordo com os dados do Cedefop¹⁰, no desenvolvimento dos projetos de EFP dual no sistema educativo no ano letivo de 2015/2016 estavam inscritos 14 934 distribuídos por 779 escolas de EFP diferentes; e envolvidas 5 665 empresas. Os contratos de aprendizagem de cada programa de EFP conduzem a uma qualificação emitida pelas autoridades educativas e correspondem ao diploma de EFP ou as autoridades de emprego que emitem certificados ocupacionais e CdPs.

O sistema educativo em França orienta-se por cinco princípios equidade, liberdade, neutralidade, independência religiosa e obrigatoriedade. É após a revolução francesa que sofre maiores modificações, deixando a responsabilidade da educação ao estado. Em 1793 as universidades são substituídas por escolas profissionais.

Na estrutura do sistema educativo francês, verifica-se que este é caracterizado como sendo hierarquizado e centralizado. Todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, são regidos por legislação e regulamentos do Ministério da Educação ou por órgãos que estão sob a sua responsabilidade. Compete ao Estado outorgar os certificados e diplomas assim como é ele que tem responsabilidade sobre os exames efetuados. No âmbito Regional, o Ministério da Educação é representado por vinte e sete *Recteurs d'académie*, responsáveis por uma unidade administrativa (*académie*), com a mesma estrutura da administração central. Em cada uma dessas unidades são agrupados quatro ou cinco departamentos, dirigidos por *inspecteurs d'académie*.

¹⁰ Developments in vocational education and training policy in 2015–17 SPAIN

Nos anos de 1982 e 1983, registaram-se algumas reformas com vista à descentralização, transferindo-se certas responsabilidades para as *académies* e para os órgãos locais. Contudo, as mudanças não foram muito significativas, pois o ministério continuou a decidir a política e os objetivos da educação, a estabelecer os programas, os níveis de ensino e os diplomas e a definir a formação, o estatuto e o recrutamento dos professores.

Na França, a rede pública é maioritária, enquanto que a rede privada é subvencionada e controlada pelo Estado.

O sistema educativo deste país, tal como se pode verificar através da, Ilustração 2 está estruturado em educação pré-escolar, ensino primário, ensino secundário inferior (*collège*), ensino secundário superior (*Lycée* de ensino geral e/ou tecnológico e *Lycée* profissional) e ensino superior.

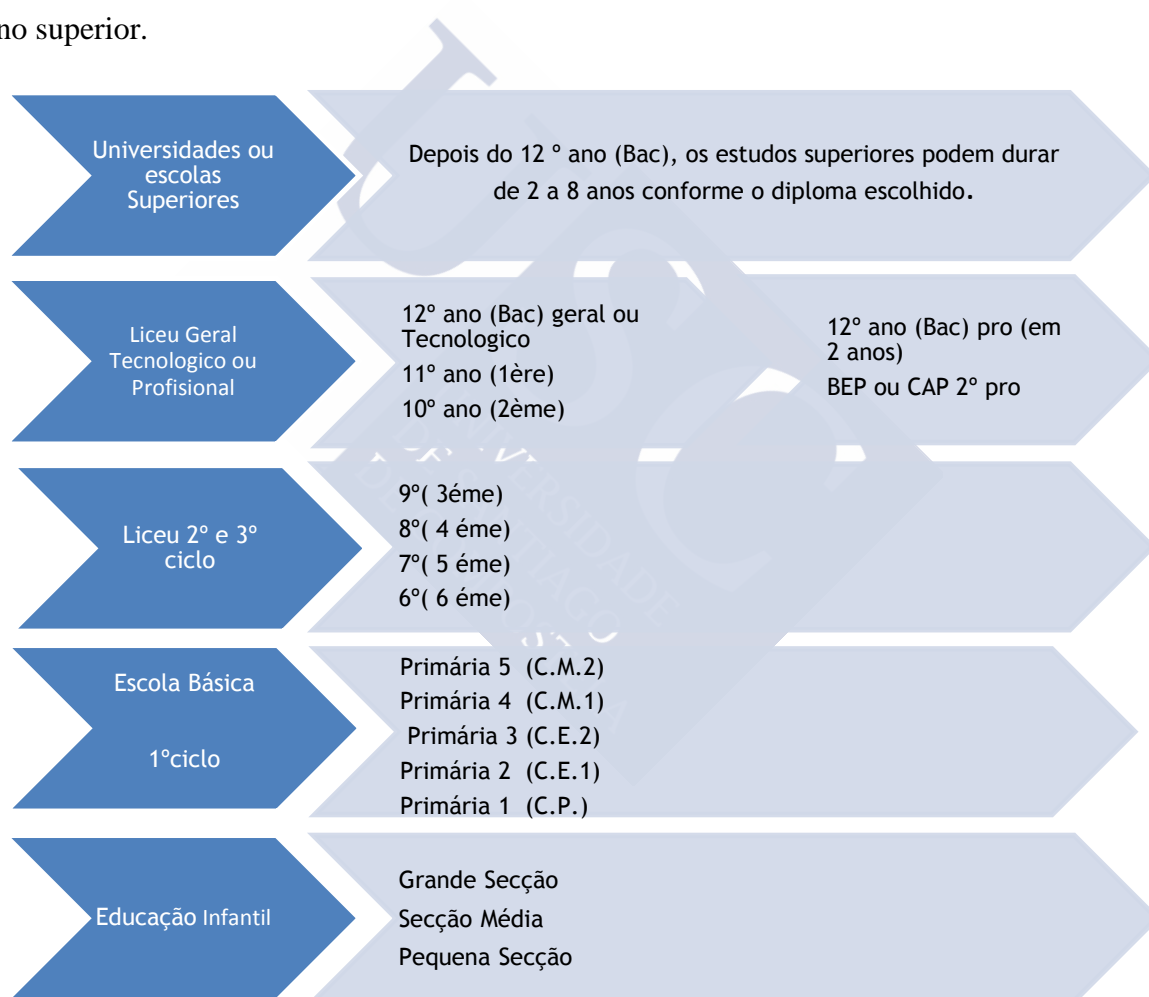


Ilustração 2. Sistema educativo em França

Fonte.: elaboração própria a partir da Academie Reims

https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/pripi/portugais.pdf Data da consulta: 18/3/2016)

Ao nível da educação pré-escolar, a França é possuidora de uma longa tradição, sendo a percentagem das crianças que a frequentam das mais altas na Europa (32,3% frequentam-na durante dois anos, enquanto que 100% frequentam-na ao longo dos cinco anos que constituem este nível). A frequência da educação pré-escolar é facultativa e nos estabelecimentos de ensino público, que abrange 85% da oferta nacional, é gratuita.

Este tipo de educação, aquando da responsabilidade do Ministério da Educação, é geralmente ministrado em instalações autónomas, mas quando tal não é possível, algumas classes pré-escolares funcionam nas escolas primárias. Normalmente as crianças são divididas em três níveis, de acordo com a sua faixa etária, existindo assim um nível inferior (dos 2 aos 4 anos), um nível médio (dos 4 aos 5 anos) e um nível superior (dos 5 aos 6 anos). Neste último nível é feita a transição para o ensino primário iniciando-se as crianças para a leitura, para a escrita e para a aritmética.

Relativamente à escolaridade obrigatória, esta vai dos 6 anos aos 16 anos, correspondendo cinco anos ao ensino primário e cinco anos ao ensino secundário.

O ensino primário abrange as crianças com idades compreendidas entre os 6 aos 11 anos de idade e é ministrado nas *écoles élémentaires*, cuja gestão cabe às comunas e cuja responsabilidade geral cabe ao estado, nomeadamente ao Ministério da Educação nacional. Este nível de ensino divide-se em dois ciclos, o ciclo de aprendizagem, constituído por dois anos e o ciclo de consolidação e aprofundamento, constituído por três anos. O plano de estudos é comum aos cinco anos, registando-se apenas uma diferença em relação ao número de horas semanais relativas a cada disciplina. Esse plano é constituído pelas seguintes disciplinas: Francês, Matemática, Ciências e Tecnologia, História e Geografia, Educação Física e Desportos, Educação Cívica, Educação Artística – Música – Artes Plásticas. No ano letivo de 1989/90 surgiu, de modo experimental, o estudo de uma Língua Estrangeira nos últimos dois anos do ensino primário.

Relativamente ao ensino secundário, verifica-se uma divisão em dois níveis, isto é, em secundário inferior (*collège*) e secundário superior (*lycée* de ensino geral e/ou tecnológico e *lycée* profissional).

O secundário inferior abrange a faixa etária dos 11 aos 15 anos, é ministrado nos denominados *collèges* e tem a duração de quatro anos, divididos em dois ciclos com dois anos cada um, sendo eles o ciclo de observação e o ciclo de orientação. As disciplinas mantêm-se ao longo dos quatro anos, no entanto no ciclo de orientação são introduzidas duas disciplinas de opção, sendo uma delas obrigatória e outra é de carácter facultativo. Ambos os ciclos possuem aulas de apoio em Francês, Matemática e Línguas Vivas, sendo a carga

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

As vias de formação depois do colégio

O diagrama ilustra as trajetórias de formação profissional após o ensino médio. No topo, há uma barra amarela com o texto "Depois do colégio". Abaixo, há duas colunas principais de formação. A coluna da esquerda, em tons de verde, representa a "Via geral e via tecnológica", que inclui o "10º ano", o "11º ano", o "Ensino Secundário Geral 12º ano" e o "Ensino Superior". A coluna da direita, em tons de azul, representa a "Via profissional", que inclui o "1º ano", o "CAP 2º ano", o "11º ano", o "10º ano", o "Ensino Secundário profissional 12º ano" e a "Inserção Profissional". Setas azuis sólidas indicam o fluxo principal de cada via. Setas azuis tracejadas com círculos no final representam as possibilidades de transição entre as duas vias em diferentes níveis: do 1º ano para o 10º ano, do 10º ano para o 11º ano, do 11º ano para o Ensino Secundário profissional 12º ano, e do Ensino Secundário Geral 12º ano para o Ensino Secundário profissional 12º ano.

```
graph TD; DC[Depois do colégio] --> VGT[Via geral e via tecnológica]; DC --> VP[Via profissional]; VGT --> 10G[10º ano]; 10G --> 11G[11º ano]; 11G --> ESG12[Ensino Secundário Geral 12º ano]; ESG12 --> ES[Ensino Superior]; VP --> 1P[1º ano]; 1P --> CAP2[CAP 2º ano]; CAP2 --> 11P[11º ano]; 11P --> ESP12[Ensino Secundário profissional 12º ano]; ESP12 --> IP[Inserção Profissional]; 10G -.-> 10P[10º ano]; 11G -.-> 11P; ESG12 -.-> ESP12;
```

Fonte: elaboração própria a partir do Ministério da Educação -Dossiers do ensino escolar 2011

“As CPPN destinam-se geralmente a jovens do insucesso escolar e têm como finalidade consolidar a formação geral de base, assim como proporcionar uma iniciação profissional a uma ou várias profissões. Por sua vez, as CPA proporcionam uma preparação profissional para uma determinada atividade, através da Alternância” (Seijas, 1998, p.190 – tradução).

Concluídos os estudos do secundário inferior, no *collège*, os alunos têm direito a receber um diploma nacional, que tem a designação de *brevet*.

O ensino secundário inferior é ministrado em estabelecimentos de ensino geral e/ou tecnológico e em estabelecimentos de ensino profissional. Durante o ensino geral e/ou tecnológico, os alunos vindo do secundário inferior dispõem de uma preparação de três anos, para os graus de *baccalauréat* de ensino geral, *baccalauréat* tecnológico e *brevet* de técnico.

Os jovens têm a possibilidade de optar entre duas vias principais, sendo elas, a via do ciclo de determinação e a via específica. A via respeitante ao ciclo de determinação possui um currículo que abrange: disciplinas de carácter geral, que compõem o tronco comum; disciplinas específicas, de escolha entre grupos de matérias tecnológicas, clássicas ou artísticas; e uma ou duas disciplinas complementares, que são facultativas. Na via específica o currículo é especializado e organizado em sete ou oito séries diferentes escolhidas pelos alunos, consoante a área do diploma que desejam adquirir.

Em termos de avaliação, todos os exames abrangem provas orais, escritas e práticas. No *baccalauréat* algumas provas possuem um carácter obrigatório, ao passo que outras são de carácter facultativo.

No ensino geral, o *baccalauréat* permite a obtenção de um diploma de cultura geral, que possibilita o ingresso na universidade. Através do *baccalauréat* tecnológico os alunos desenvolvem conhecimentos gerais e formação em tecnologias modernas, podendo prosseguir os seus estudos, a nível superior, em determinada área. O *brevet* de técnico consiste num diploma, cujo objetivo é essencialmente profissional, conduzindo diretamente para a vida ativa.

No ensino secundário superior, os alunos têm ao seu dispor outra via de formação, alternativa ao ensino geral e/ou tecnológico, ou seja, o *Lycée* profissional. Este proporciona uma formação profissional a diferentes níveis e em várias áreas de especialização e podem aceder a ele os alunos que concluírem dois anos do secundário inferior e que têm 14 anos de idade ou mais. Os alunos que frequentaram as classes pré-profissionais ou as classes preparatórias do sistema de aprendizagem, também têm acesso ao *Lycée* profissional.

Os cursos existentes nesta via de ensino têm a duração de três anos e o seu plano de estudos é composto por ensino geral, teórico e prático e por estágios em empresas. Além disso proporcionam aos alunos dois tipos de diplomas: o certificado de aptidão profissional (CAP) e o *brevet* de estudos profissionais (BEP).

Os CAP são mais especializados, pois determinam a profissão e comprovam a aptidão profissional, ao passo que os BEP asseguram apenas uma formação profissional para um determinado conjunto de atividades do mesmo sector. Ambos os diplomas possibilitam o acesso a empregos qualificados, embora possuem níveis diferentes. Em 1988, os CAP abrangiam 248 variantes diversificadas, a sua maioria no sector industrial, ao passo que os BEP abrangiam somente 49 especialidades dos sectores, industrial, comercial, administrativo e social.

Depois de obter um CAP ou um BEP o aluno pode escolher entre duas opções: continuar o *Licée* profissional e preparar, em dois anos, um *baccalauréat* profissional; ou prosseguir os estudos num liceu de ensino geral e tecnológico e preparar, em dois anos, um *baccalauréat* tecnológico. Depois de frequentar um curso de adaptação. (Seijas, 1998, p.192 -tradução).

Os *lycées* profissionais têm vindo a preparar, desde 1986, os alunos, de forma a que eles possam obter um *baccalauréat* profissional, após terminarem os cursos, que lhes certifica uma qualificação profissional de nível avançado e relativo a uma profissão específica. Além de oferecer uma saída imediata para a vida ativa, também permite o prosseguimento de estudos a nível superior.

No sistema educativo português, a administração de educação desenvolve-se a três níveis, ou seja, a nível central, a nível regional e a nível local.

Em termos do nível central, cabe ao Ministério da Educação a definição normativa, a conceção, o planeamento e a coordenação global do sistema educativo. Este Ministério é apoiado pelos órgãos de apoio técnico – administrativo e de planeamento, órgão de orientação e coordenação, órgão de coordenação de investigação e desenvolvimento e órgão de controlo.

Na tentativa de criar alguma desconcentração e descentralização surgiram, a nível regional, as Direções Regionais de Educação do Norte, do Centro, de Lisboa, do Sul e do Algarve. Estas funcionam como estruturas intermédias entre a administração central e as escolas, apoiando os estabelecimentos de ensino e a gestão de recursos, além de possuírem funções de coordenação e de ação pedagógica.

A nível local, os Municípios, Autarquias Locais, desempenham um papel importante, nomeadamente na organização e financiamento dos transportes escolares e gestão dos recursos materiais (escolas e equipamentos, até ao primeiro ciclo, inclusive). Os estabelecimentos de ensino são geridos pelos próprios órgãos de cada escola, eleitos para esse

efeito.

Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, as competências na área da educação são da responsabilidade de cada Secretária Regional da Educação. Estas têm como principal função, gerir os recursos humanos, materiais e financeiros e adequar a política nacional de educação à região em questão.

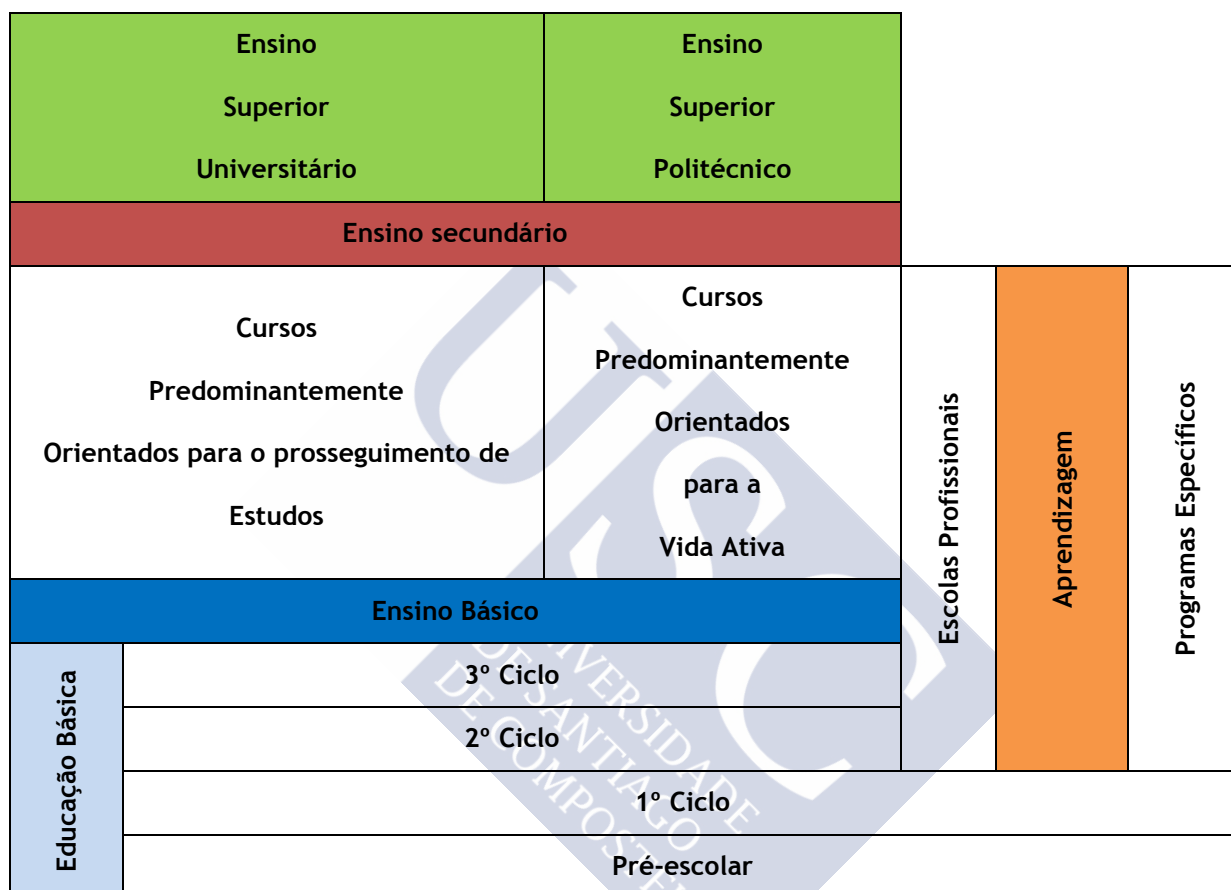


Ilustração 4. Diagrama do Sistema de Ensino em Portugal
 Fonte: Elaboração própria a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo

A estrutura do sistema educativo em Portugal está organizada em educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior.

A educação pré-escolar abrange a faixa etária dos 3 aos 5 anos e surge como complemento da ação educativa que compete à família. A frequência deste nível de educação é facultativa. O seu desenvolvimento efetua-se em instituições próprias, da iniciativa do Ministério da Educação, do Ministério do Emprego e Solidariedade Social, do poder regional ou local ou de outras entidades coletivas e individuais, como por exemplo, associações de pais, organizações cívicas, etc.. O estado presta apoio, subvencionando uma parte dos custos de financiamento das instituições de educação pré-escolar.

Em Portugal, a escolaridade obrigatória tem a duração de doze anos, abrangendo a idade dos 6 aos 18 anos. Este tipo de escolaridade corresponde ao ensino básico e secundário. Ensino obrigatório, universal e gratuito em termos de propinas, taxas e demais despesas relacionadas com a matrícula, frequência e certificação. Aos 18 anos de idade os alunos podem «abandonar» a escola, mesmo que não tenham completado a escolaridade obrigatória.

Aos alunos que concluem com êxito o ensino obrigatório, ou seja, que terminem satisfatoriamente cada um dos quatro ciclos que compõem esse ensino, é lhes atribuído um diploma.

O ensino básico encontra-se dividido em três ciclos. O primeiro, abarca a faixa etária dos 6 aos 10 anos e tem a duração de quatro anos. Este ciclo desenvolve-se nas denominadas escolas básicas do 1º ciclo, que podem ser públicas, privadas ou cooperativas. Normalmente é um ensino globalizante, cuja responsabilidade recai sobre um único professor, que, por vezes, pode contar com a colaboração de outros professores, em áreas específicas.

O segundo ciclo do ensino básico corresponde ao 5º e 6º ano de escolaridade, abrangendo alunos na faixa etária dos 10 aos 12 anos de idade.

Neste ciclo podem surgir duas modalidades, ou seja, o ensino direto, ministrado em escolas básicas do segundo ciclo e em escolas básicas do segundo e terceiro ciclos, e o ensino indireto (ensino básico mediatizado), que recorre aos multimédia de modo a abranger as zonas periféricas.

O terceiro ciclo do ensino básico abrange a faixa etária dos 13 aos 15 anos. Terminada esta etapa, os alunos ingressam no ensino secundário, que tem a duração de três anos.

A sua organização curricular assume formas muito diversificadas, possuindo cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (cursos de carácter geral) e cursos predominantemente orientados para a vida ativa (cursos tecnológicos), tal como se pode verificar através da Ilustração 4. Diagrama do Sistema de Ensino em Portugal

O plano curricular abrange cinco áreas diferentes compostas quer por disciplinas, quer por espaços educativos dedicados a atividades e projetos multidisciplinares, lúdicas ou culturais, isto é, formação geral, formação específica, formação técnica, área – escola e atividades de complemento curricular. A formação ministrada visa sobretudo a aquisição de capacidades essenciais para uma futura inserção profissional em diversos sectores.

A finalização do ensino secundário, com aproveitamento, proporciona aos alunos o direito a receberem um diploma comprovativo da formação adquirida, e, no caso dos cursos tecnológicos, comprova também a qualificação profissional para efeitos do exercício de determinada atividade. Para ingressarem no ensino superior, quer universitário, quer

politécnica, os alunos têm que concluir o ensino secundário, ou um curso do ensino de formação profissional. Neste âmbito, o sistema educativo português dispõe quer das escolas profissionais, quer da Aprendizagem em Alternância.

Através desta breve análise da estrutura dos sistemas educativos espanhol, francês e português foi possível obter uma ideia geral sobre o modo como estes estão organizadas, salientando-se quer algumas características comuns, quer alguns aspetos divergentes.

Vamos agora estabelecer uma breve comparação relativa ao sistema de aprendizagem existente nestes três países. Para tal, serão tidos em conta alguns dos vários aspetos caracterizadores deste mesmo sistema, ou seja, a idade de acesso à Aprendizagem, a duração de formação, os níveis de qualificação, a avaliação e a progressão e a certificação.

Na França, para que os jovens possam aceder à Aprendizagem é necessário que tenham atingido a escolaridade obrigatória, neste caso, os 16 anos e que não tenham ultrapassado os 25 anos de idade. O mesmo se verifica na Espanha, já em Portugal a escolaridade obrigatória são os 18 anos, sendo 16 anos a idade de acesso à Aprendizagem e, tal como acontece na França e na Espanha, os 25 anos são a idade limite para se ingressar neste subsistema.

No sistema educativo Francês a Aprendizagem apresenta-se como um dispositivo de formação profissional de grande importância e tradição, existindo uma articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação pós-escolar. Corresponde a um tipo de formação em Alternância, que tem por objetivo dar aos jovens, que tenham finalizado a escolaridade obrigatória, uma formação geral, teórica e prática que lhes permita aceder a uma qualificação profissional.

Em Espanha, os jovens têm ao seu dispor a formação profissional específica que surge como o conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades relativas a uma profissão, sendo esta definida como a competência para exercer uma série de postos de trabalho relativos a um campo profissional. Tal como na Aprendizagem em Alternância, a formação profissional específica estabelece uma relação direta entre a escola e a empresa.

A articulação entre centro de formação e empresa e a alternância entre conhecimentos de cariz teórico e conhecimento de cariz prático apresentam-se como as principais virtualidades do Subsistema de Aprendizagem em Portugal.

Relativamente à duração de formação em França, Espanha e Portugal verifica-se que o período médio de formação é de três anos.

A formação ministrada na Aprendizagem organiza-se em torno de níveis de qualificação. No que diz respeito à França são de registar três níveis de formação, isto é, o nível V, o nível IV e o nível III.

O nível V proporciona uma qualificação profissional, através da aquisição de competências profissionais, tecnológicas e gerais necessárias para o exercício de determinada atividade profissional. A aptidão para o exercício de uma atividade profissional altamente qualificada é garantida pela formação de nível IV, assegurando esta uma saída imediata para a vida ativa. Por fim, o nível III corresponde a uma formação de âmbito universitário formando técnicos superiores.

O sistema espanhol proporciona somente formação a dois níveis, ou seja, o nível II (ciclo formativo de grau médio) e o nível III (ciclo formativo de grau superior), o primeiro tem como objetivo facilitar a incorporação dos jovens na vida laboral. Têm acesso a esta formação quer os jovens provenientes do ensino secundário obrigatório, quer do ensino de grau médio, quer os indivíduos que designam uma reconversão profissional. Os conteúdos cursados neste nível visam a aquisição de uma formação de base necessária para o desempenho de determinada profissão, e compreendem dois blocos formativos, um a desenvolver nos centros de formação e outro nos centros de trabalho. Relativamente ao segundo nível, tem como finalidade preparar os jovens para campos ocupacionais amplos, proporcionando uma qualificação que permita aos alunos inserirem-se no sistema produtivo com um nível de técnico intermédio.

Em Portugal, a formação realiza-se também a três níveis. O nível I, também denominado como Pré-Aprendizagem, destina-se a “não diplomados do ensino básico e que uma avaliação diagnóstico considera não poderem ingressar imediatamente em cursos de qualificação profissional” (Decreto-Lei nº 205/96, art. 7º).

Os jovens que possuem o segundo ciclo do ensino básico (6º ano) podem ingressar num curso de nível II, obtendo assim o 9º ano de escolaridade e qualificação profissional relacionada com a área específica do curso. Por fim, a formação de nível III dirige-se a jovens com o ensino básico concluído (9º ano), proporciona a conclusão do ensino secundário (12º ano) e a obtenção de competências profissionais relativas ao ramo da atividade do curso de nível IV.

Sendo assim, enquanto que na França a Aprendizagem abrange o ensino superior, em Portugal ela inicia-se antes da conclusão do ensino básico. O ideal talvez fosse a união de ambos os sistemas, existindo formação e qualificação desde o ensino básico até ao ensino superior.

Na França a formação ministrada pela Aprendizagem organiza-se quer no CFA, quer numa empresa, na qual o aluno adquire formação prática, mediante um contrato que pode durar entre um a três anos, consoante o tipo de profissão e o nível de qualificação desejado. A inserção profissional destes jovens é superior à dos jovens provenientes do sistema escolar «tradicional» Uma vez finalizado o contrato de Aprendizagem o aprendiz pode ser contratado pela empresa onde realizou a sua formação.

Em Espanha, a empresa desempenha um papel fundamental na definição e na concretização da Formação Profissional Específica. Esta não se deve desenrolar somente nos centros educativos, mas também em situação profissionais reais, através de acordos de cooperação entre centros educativos e centros produtivos.

No caso português, o papel das empresas, como local de formação e aquisição de competências, é igualmente muito importante na organização e funcionamento da Aprendizagem em Alternância. Aliás, a denominação de Alternância deve-se mesmo à metodologia que permite efetuar uma formação alternada entre saberes teóricos, ministrados em sala de aula, e saberes práticos, ministrados em situação de contexto real de trabalho.

De modo a que os jovens possam obter certificados é necessário efetuar-se uma avaliação.

Na França realiza-se uma avaliação que resulta da coordenação entre a empresa e o CFA, cabendo ao monitor da empresa avaliar a competência profissional do formando, planificando o seu progresso. Por sua vez o CFA proporciona todo o apoio necessário a nível pedagógico.

O sistema espanhol designa um tutor na empresa que acompanha o jovem ao longo da sua formação. Em relação ao sistema de avaliação a lei não é muito explícita, mas a realização de uma exame final parece não ser necessária.

Relativamente a Portugal, a avaliação dos formandos é continua, efetuando-se no final do 3º ano uma prova global de aptidão profissional, que visa avaliar o desempenho dos formandos no cumprimento de determinada tarefa relacionada com a área profissional específica ao curso.

Através da avaliação é possível emitir a certificação, correspondendo esta aos diferentes níveis de qualificação.

Tal como já se referiu a formação profissional na França organiza-se em torno de três níveis. O nível V permite a obtenção dos Certificados de Aptidão Profissional (CAP) e os Diplomas de Estudos Profissionais (BEP), correspondendo à categoria de Trabalhador qualificado. Os Bacharelatos Tecnológicos (BTn), os Bacharelatos Profissionais e os Diplomas Técnicos (BT) são obtidos através da conclusão do nível IV, correspondendo à

categoria de Técnico. Por fim, o nível III possibilita a aquisição de categoria de Técnico Superior, através dos Diplomas de Técnicos Superiores (BTS) e dos Diplomas Universitários de Tecnologia (DUT).

Tabela 11. Sistema de Aprendizagem

	França	Espanha	Portugal
Idade de acesso	16-25	16-25	15-25
Duração da formação	1-3 anos	3 anos	1-3 anos
Níveis de Qualificação	nível V nível IV nível III	nível II nível III	nível I nível II nível III nível IV
Avaliação	Fruto da coordenação entre a empresa e o CFA	Não é necessária a realização de um exame final	Avaliação contínua. No 3º ano realiza-se uma prova de aptidão profissional
Certificação	CAP, BEP, BTn, BT, BTS, DUT	Técnico Auxiliar (nível II) Técnico Especialista (nível III)	Certificado de aptidão profissional de nível I, II, III ou IV equivalência escolar
Equivalência e progresso	Equivalência às vias escolares e possibilidade de ingresso no ensino superior	Equivalência escolar e possibilidade de ingresso no ensino superior	Equivalência escolar, qualificação, qualificação profissional e prosseguimento de estudos (nível II, III e IV) ou ensino superior

(Fonte: Elaboração Própria)

Na Espanha, os jovens que finalizarem um curso de nível II obtêm o título de Técnico Auxiliar na profissão correspondente ao curso. Em relação ao nível III, os jovens adquirem o

título profissional de Técnico Especialista na especialidade que diz respeito ao ramo de atividades do curso.

O Sistema de Aprendizagem em Alternância, em Portugal, proporciona a obtenção de certificados de aptidão profissional, de nível I, II III e IV e de equivalência escolar, ao segundo, terceiro ciclo, ou ao ensino secundário, respetivamente.

A Aprendizagem não é um fim em si mesma, pois a formação que proporciona permite o acesso a outras vias educativas. Ou seja, os jovens podem prosseguir os seus estudos, após concluírem um curso de Aprendizagem em Alternância. Mas, isto só é possível porque este subsistema fomenta a equivalência escolar., que se regista na França, em Espanha, e em Portugal.

Portanto, a Aprendizagem além de dotar os jovens de competências profissionais, também lhes dá a possibilidade de terem acesso a outros métodos de formação.

A Tabela 11apresenta de um modo sucinto as linhas gerais e caracterizadores do Sistema de Aprendizagem na França, na Espanha e em Portugal.

2.3 Aprendizagem em Alternância em Portugal

A 29 de março de 1984, o Governo português aprovou o Decreto-Lei n.º 102/84 através do qual foi criado o Sistema de Aprendizagem enquanto formação inicial, no seguimento de uma ação piloto de formação de jovens, que se desenrolava desde 1980.

Com a criação deste subsistema educativo pretendia-se intervir de modo a minorar diversos problemas instalados no ensino tutelado pelo Ministério da Educação. Verificava-se uma grande seletividade no sistema de ensino, caminhando os jovens para o abandono precoce e para o insucesso escolar. O mesmo sistema não oferecia uma formação profissionalizante, a nível não superior, enquanto que ao nível do ensino superior notava-se uma incapacidade de absorver o número elevado de jovens.

De modo a responder a esta situação problemática, no início dos anos 80, começam-se a implementar ações piloto de formação profissional de jovens (criadas por Despacho Conjunto das Secretarias de Estado da Educação e do Emprego, publicado a 26 de Março de 1980), que vão modular a intervenção ao nível da formação profissional inicial.

Estes cursos possuíam um carácter localizado e simplicidade em termos de organização, concentrando-se em domínios profissionais restritos, funcionando apenas em empresas com os seus próprios centros de formação. Quando, no âmbito da implementação da Lei de Aprendizagem, se tem em vista o lançamento de um programa de abrangência nacional, dirigido a todo o tipo de empresas, o grau de complexidade desta ação aumentou. Tal como já

se referiu anteriormente, este processo terminou com a aprovação de Decreto-Lei n.º 102/84, generalizando a todo o país a ação piloto de formação profissional de jovens, distinguindo-se “do ensino técnico-profissional porque reconhece as empresas como espaço privilegiado de formação” (Decreto-Lei n.º 102/84).

Em 1984 também se assistiu a um novo enquadramento do Sistema Educativo, que iria servir de base à sua reforma, a qual começa a ser aplicada em 1987.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, a preparação para a vida ativa surge como um objetivo de todos os níveis de ensino. Esta Lei define a existência de uma modalidade especial de educação escolar, denominada de formação profissional. Segundo o seu artigo 19.º n.º 1 “

a formação profissional para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”.

Este artigo explicita a população que pode aceder a esta via de ensino, ou seja, os jovens que concluíram a escolaridade obrigatória, os que não a concluíram, mas que já atingiram a idade limite e os trabalhadores que pretendem o aperfeiçoamento ou a reconversão da sua profissão. No ponto 8 é dada a garantia aos Formandos de que: “serão estabelecidos processos que favoreçam a recorrência e a progressão no sistema de educação escolar dos que completaram cursos de formação profissional”.

A necessidade de se efetuar uma reforma organizativa já se vinha sentido há alguns anos após o lançamento do Decreto-Lei n.º 102/84. Era fundamental valorizar a componente de trabalho, o papel das empresas,

assegurando as condições para que estas possam envolver-se nesta metodologia de formação, contribuindo efetivamente para a realização dos objetivos pretendidos através do reforço da utilidade da componente de formação em situação de trabalho, o que potenciará, naturalmente, os próprios níveis de empregabilidade do sistema(Decreto-Lei n.º 205/96).

Pretendia-se igualmente intensificar as articulações e a coordenação entre a componente de formação em situação de trabalho e as outras componentes, com vista a reforçar a função de supervisão pedagógica e a promover a qualidade da formação.

O sistema de educação e formação profissional foi sofrendo mudanças, obrigando a que se questiona-se qual o lugar que a Aprendizagem deveria ocupar. Ela deixa de surgir “como um dispositivo de emergência para jovens que não têm alternativas ao mesmo nível”

(Decreto-Lei n.º 205/96), como acontecia na altura do seu surgimento, para passar a ser “uma parte integrante de um sistema de formação em que coexistem vias alternativas, com identidade própria, inseridas em diferentes subsistemas de formação” (ibidem).

Desta forma, o sistema de Aprendizagem começava a ser encarado como uma alternativa de formação inicial, com identidade própria e com um papel específico a desempenhar. A isto chegaram a consenso o Estado e os parceiros sociais, consubstanciado no Acordo de Política de Formação de 1991.

Tabela 12. Níveis de Qualificação /Educação¹¹

Quadro Nacional das Qualificações-QNQ		Classificação Internacional Tipo de Educação ¹² - CITE 2011	
		0	Educação de primeira infância
1	2º Ciclo do ensino básico	1	1º E 2º ciclo do ensino básico
2	3º Ciclo do ensino básico, obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação	2	3º Ciclo do ensino básico
3	Ensino vocacional para prosseguimento de estudos a nível superior	3	Ensino secundário
4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino vocacional para prosseguimento de estudos a nível superior acrescido de estágio profissional (mínimo 6 meses)	4	Ensino pós-secundário não superior
5	Qualificação de nível pós secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos a nível superior	5	Ensino Superior de curta duração
6	Licenciatura	6	Licenciatura
7	Mestrado	7	Mestrado
8	Doutoramento	8	Doutoramento

¹¹ Fonte: QNQ, Portaria 782/2009, CITE, OCDE.

¹² Portaria 256/2005, de 16/03

Desta forma Portugal ficou dotado de um quadro legal para a Formação Profissional, que passa a estar inserida no Sistema Educativo, no Mercado do Emprego, bem como no regime de Certificação Profissional. Assim, a 25 de Outubro de 1996, com o Decreto-Lei n.º 205/96, revogam-se os Decretos-Leis anteriores (102/84, 436/88 e 383/91), passando-se à reformulação global da Aprendizagem.

Mais recentemente o Decreto-Lei n.º 14/2007, de 26 de janeiro, regulamento o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, os cursos de aprendizagem são modalidades de formação de dupla certificação.

As condições de acesso, a organização, a gestão, o funcionamento, a avaliação e a certificação são definidos pela Portaria n.º 1497/2008¹³

No Quadro Nacional das Qualificações-QNQ, os resultados das aprendizagens estão estruturados em níveis de qualificação assim como no CITE-Classificação Internacional Tipo de Educação¹⁴

2.3.1 Objetivos e Funcionamento Organizacional

Com o Decreto-Lei n.º 205/96, a Aprendizagem é definida como um sistema de formação profissional inicial em alternância, inserido no mercado de emprego. O sistema de Aprendizagem em Alternância procura estabelecer uma associação entre qualificação profissional e aquisição de competências, articulando educação e formação. Por um lado, desenvolve qualificações e habilitações profissionais e, por outro lado, desenvolve competências e capacidades para a progressão de estudos.

O diploma que está a ser analisado define os princípios e as bases orientadoras, através de um conjunto de normas imperativas, que caracterizam este modelo, deixando, no entanto, lugar para a autorregulação, por parte de cada entidade que venha a exercer a prática deste ensino em alternância.

Vejamos então alguns aspetos deste Decreto-Lei em pormenor.

O Capítulo I, referente às disposições gerais, designa a Aprendizagem como um sistema de formação profissional inicial em Alternância, destinado a jovens com idade entre os 15 e 25 anos e com o Ensino Básico concluído. Este sistema oferece saídas profissionais, qualificação profissional, possibilidade de progressão de estudos e certificação escolar.

¹³ Alterada pela Portaria n.º 289/2009, de 20 de março e pela Portaria n.º 73/2010 de 4 de fevereiro

¹⁴ Internacional Standard Classification of Education (ISCED) desenvolvido pela UNESCO

Os cursos de Aprendizagem em Alternância constituem um processo formativo composto por componentes de formação sociocultural, científico-tecnológica e componente prática, em proporção e combinação variável, consoante as áreas e as atividades contempladas e de acordo com os níveis de qualificação profissional que conferem.

Neste diploma, a alternância é caracterizada por meio da interação entre as componentes de formação teórica e de formação prática, incluindo esta uma formação em situação de trabalho. Entende-se por situação de trabalho, a realização de atividades profissionais, enquadradas em itinerários de formação estruturados e sob a orientação de um Monitor/Tutor, inseridos em processos reais de trabalho realizados em empresas.

A formação prática não pode exceder 50% do tempo total de formação, integrando a formação em situação de trabalho, que, por sua vez, ocupa no mínimo 30% da duração total; os restantes 20% destinam-se à prática simulada. Portanto, a formação prática diz respeito às atividades de formação realizadas sob a forma de ensaio ou experiência de processos, técnicas, equipamentos e materiais, tendo a orientação do formador ou monitor, consoante seja na disciplina de prática simulada, quer seja nas empresas (posto de trabalho).

Relativamente à formação sociocultural, as competências dadas visam o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos.

Por fim, na formação científico-tecnológica interessa desenvolver os conhecimentos necessários à compreensão das tecnologias e atividades práticas e à resolução dos problemas inerentes ao exercício profissional.

Ao contrário do que acontece no Ensino tutelado pelo Ministério da Educação, em que se empregam as designações aluno, professor e diretor de turma, no sistema de Aprendizagem empregam-se os termos formando, formador e coordenador de formação.

Entende-se por formando, aquele que ultrapassou a idade limite de escolaridade obrigatória, reunindo condições para ser admitido e frequentar um curso de aprendizagem.

O formador é aquele que assegura, no processo de formação, a relação pedagógica com os formandos, a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento.

Por sua vez, o monitor/tutor orienta as atividades de formação realizadas em situação de trabalho.

Finalmente, o coordenador de formação assegura as funções de supervisão na organização da formação, no apoio à atividade pedagógica dos formadores e monitores/tutores e no acompanhamento e progressão dos formandos.

Passando agora ao Capítulo II, do Decreto-Lei n.º 205/96, referente à prestação da formação e organização pedagógica, na sua secção I, relativa aos tipos de cursos existentes neste sistema, confere-se os seguintes níveis de qualificação profissional:

- cursos de orientação de nível I: dirigem-se a não diplomados do ensino básico cuja avaliação diagnóstico considerou não aptos ingressarem imediatamente em cursos de qualificação profissional. Estes cursos têm uma duração entre as 600 e as 800 horas de formação, conferem certificado de aptidão profissional de nível I, além de possível inserção posterior em cursos de aprendizagem de nível II;
- cursos de aprendizagem de nível II: podem-se dividir em dois subtipos, de acordo com o público alvo. Isto é, podem ser cursos dirigidos a não diplomados do ensino básico, mas que segundo uma avaliação diagnóstica são considerados aptos a seguir de imediato para um curso de qualificação profissional. Estes cursos organizam-se por módulos, com duração entre as 1800 e as 4500 horas, conferindo certificado de aptidão profissional de nível II e equivalência ao 9º ano. Ou, também podem-se dirigir a diplomados do ensino básico de 9 anos de escolaridade. Organizam-se por módulos e têm a duração de 1500 a 1800 horas, conferindo um certificado de aptidão profissional de nível II
- cursos de aprendizagem de nível III: também podem-se dividir em dois subtipos. Dirigem-se a diplomados do ensino básico com 9 anos de escolaridade. Organiza-se por módulos e têm uma duração aproximada de 4500 horas, conferindo certificado de aptidão profissional de nível IV e equivalência ao 12º ano, assim como a possibilidade de terem acesso ao ensino superior. Ou, também podem dirigir-se a diplomados de ensino secundário, sem qualificação profissional. Os cursos têm a duração de 1500 a 1800 horas, conferem um certificado de aptidão profissional de nível IV e a possibilidade de inclusão em itinerários de formação profissional de formação profissional pós-secundária;

Os últimos, dirigem-se a jovens com qualificação profissional de nível IV e oferecem especialização tecnológica ou qualificação tecnológica avançada.

Os cursos existentes neste sistema de Aprendizagem em Alternância são homologados por portarias regulamentadas pelos Ministérios para a Qualificação e o Emprego e da Educação, sob proposta da CNA.

A autorização para a criação de novos cursos ou para a reformulação dos já existentes, depende da procura e da oferta da área contemplada, assim como da qualidade da proposta.

Na sessão II do mesmo capítulo, dedicada ao ingresso, avaliação e certificação, é solicitado que a admissão dos candidatos inclua, obrigatoriamente, orientação profissional, exame médico e a avaliação de diagnóstico, sob supervisão do IEFP, de acordo com as normas a aprovar pela CNA.

O sistema de avaliação e os seus critérios gerais a avaliação de diagnóstico o regime de assiduidade e a natureza das provas, assim como a composição dos júris de avaliação, são definidos pela CNA.

A equipa formativa aplica o sistema de avaliação e os resultados registam-se quadrimestral por escrito, realizando-se a meio da ação uma prova intermédia para avaliar a componente prática da formação e no final do curso uma prova global de aptidão profissional.

A conclusão do curso, com aproveitamento, confere o direito à certificação profissional, onde consta a identificação do curso, o diploma legal que o criou, o nível de qualificação profissional e a equivalência escolar.

Passando agora à secção III, que se refere à organização pedagógica, verifica-se que as unidades coordenadoras de aprendizagem devem assegurar as componentes de formação sociocultural e científico-tecnológica e, caso se reúnam as condições necessárias, a formação prática.

Estas unidades coordenadoras devem também cumprir determinadas funções, estabelecidas no artigo 12º n.º 2, no âmbito dos processos de formação.

No que diz respeito à equipa formativa, ela é composta pelos coordenadores de formação, formadores e monitores e, sempre que possível, por um técnico de orientação profissional e por um técnico de serviço social, sendo a permanência e o ingresso destes elementos definidos por regulamento a aprovar pela CNA.

O capítulo III deste Decreto-Lei é dedicado ao contrato de aprendizagem. Na secção I ele é definido como sendo um ato celebrado entre um formando, ou o seu representante legal, e a entidade formadora, sendo esta obrigada a ministrar-lhe formação em regime de aprendizagem e aquele obrigado a aceitá-la e a executar todas as atividades a ela inerentes.

Este contrato deve obedecer a um modelo aprovado pela CNA e deve incluir obrigatoriamente diversas informações (consultar artigo 17º, n.º 2).

A secção II explicita os direitos e os deveres das partes.

Direitos dos formandos:

- receber a formação de acordo com os programas estabelecidos;
- usufruir dos apoios estabelecidos no contrato;
- obter, gratuitamente, no final do curso, um certificado de frequência ou um certificado de aptidão profissional, consoante seja ou não aprovado;
- beneficiar de um seguro que cubra os riscos e as eventualidades que possa sofrer nas atividades de formação;
- receber informação e orientação profissional;
- recusar a realização de atividades que não se insiram no objeto do curso;
- gozar anualmente 22 dias úteis de férias.

Deveres dos formandos:

- frequentar com assiduidade e pontualidade a ação de formação;
- tratar com urbanidade todos os intervenientes na comunidade escolar, (os coordenadores de formação, os formadores, os monitores, as entidades formadoras e seus representantes, trabalhadores e colaboradores);
- guardar lealdade à entidade formadora;
- utilizar com cuidado e zelar pela conservação de equipamentos e bens de formação;
- cumprir os demais deveres legais e contratuais.

Direitos das entidades formadoras:

- colaboração e lealdade do formando no cumprimento do contrato;
- tratamento com urbanidade dos seus representantes, trabalhadores e colaboradores;
- cumprimento por parte do formando de todos os seus deveres legais e contratuais.

Deveres das entidades formadoras:

- desenvolver a formação programada, respeitando as normas legais aplicáveis;
- cumprir o contrato de aprendizagem;
- facultar aos formandos o acesso aos benefícios e equipamentos sociais relativos à ação;
- respeitar e fazer respeitar as condições de higiene e segurança no trabalho;
- facultar ao formando os apoios devidos, de acordo com o contrato;
- não exigir do formando tarefas não compreendidas no objetivo do curso.

Relativamente ao horário e às férias, este Decreto-Lei estipula que as cargas horárias dos cursos de formação não podem ultrapassar as 1500 horas anuais e as 35 horas semanais, tendo o período de férias a duração de 22 dias úteis, em cada ano.

Na secção III do mesmo capítulo é referida a cessação do contrato de aprendizagem. Esta pode ser por mútuo acordo, devendo neste caso, no prazo máximo de 10 dias, comunicar-se por escrito às estruturas locais do IEFP, assinando ambas as partes.

Também pode ocorrer a rescisão do contrato pelo formando, e, no caso de ele ser menor, é necessário a concordância do seu representante legal.

Também é necessário um comunicado por escrito à entidade formadora com a antecedência mínima de 8 dias.

A rescisão pode igualmente ocorrer por parte da entidade formadora, ocorrendo, neste caso, por uma causa justificativa, estendendo-se esta por: faltas injustificadas, desobediências ilegítimas a ordens ou instruções, lesão culposa de interesses sérios da entidade formadora e insuficiente aproveitamento.

Por fim, temos a cessação por caducidade, caducando o contrato de aprendizagem com a realização da prova global de aptidão profissional, ou quando se verifica a impossibilidade do formando realizar a formação ou da entidade a fornecer.

O Decreto-Lei n.º 205/96 finaliza com o capítulo IV, onde é referida a organização e o controlo do Sistema de Aprendizagem.

No âmbito do IEFP funciona a CNA.

A CNA é composta por:

- 2 representantes do Ministério para a Qualidade e o Emprego;
- 2 representantes do Ministério da Educação;
- 1 representante da Secretaria de Estado da Juventude;

- 1 representante do Ministério da Economia;
- 1 representante do Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território;
- 1 representante do Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas;
- 1 representante de cada uma das regiões autónomas dos Açores e da Madeira;
- 5 representantes das confederações sindicais;
- 5 representantes das confederações patronais.

Estes membros são nomeados por períodos de 3 anos, sob proposta das entidades representadas, por Despacho do Ministério para a Qualificação e o Emprego. Esta comissão pode ainda integrar duas individualidades de reconhecida competência na matéria de formação profissional, sendo uma delas nomeada pelo Ministério para a Qualificação e o Emprego e a outra por Despacho Conjunto dos Ministros da Educação e para a Qualificação e o Emprego.

Poderão ainda participar, como convidados, especialistas ou representantes de outros organismos.

Compete à CNA:

- estudar e propor políticas e estratégias para o desenvolvimento da Aprendizagem;
- dar parecer sobre propostas de diplomas que tenham por objeto a formação profissional inicial inserida no mercado de emprego;
- propor ações de estudo e divulgação da aprendizagem;
- pronunciar-se sobre o plano e o orçamento do IEFP relativos à aprendizagem;
- aprovar propostas de criação ou revisão das portarias que regem a Aprendizagem nas diferentes áreas de formação;
- aprovar propostas de regulamento indispensáveis ao desenvolvimento da Aprendizagem;
- dar parecer sobre propostas de criação de novos cursos e a alteração dos já existentes;

- aprovar propostas de adaptação dos regulamentos e dos cursos de Aprendizagem necessários à sua aplicação, a situações e grupos específicos;
- propor ao Ministério para a Qualificação e o Emprego o regime geral de apoio aos formandos;
- avaliar globalmente a Aprendizagem e o seu funcionamento, com vista à qualidade do sistema.

Compete ao IEFP:

- elaborar e apresentar à CNA propostas de portarias que regulamentem a Aprendizagem;
- apresentar e apoiar a apresentação de propostas de criação de novos cursos e alterações em cursos existentes;
- produzir e promover a produção de materiais pedagógicos de suporte à formação;
- elaborar e apresentar à CNA propostas de normas regulamentadoras de credenciação da unidade coordenadora de aprendizagem, de admissão de formandos, de avaliação de diagnóstico, de recrutamento e preparação das equipas formativas, de atuação das equipas de supervisão pedagógica e de avaliação dos formandos, além de outros regulamentos indispensáveis ao desenvolvimento da aprendizagem;
- promover a aplicação dos regulamentos em vigor;
- realizar e apoiar ações de formação;
- prestar apoio técnico e pedagógico às entidades formadoras;
- financiar os encargos que sejam assumidos pelo Ministério para a Qualificação e o Emprego;
- promover e acompanhar o desenvolvimento das acções com vista à melhoria da qualidade do sistema;
- assegurar à CNA a informação e o apoio técnico, administrativo e financeiro necessário ao seu funcionamento;
- manter atualizado um seguro que cubra os riscos sofridos pelos formandos durante e por causa da frequência da formação;

- promover ações de informação e divulgação do sistema de Aprendizagem, a nível nacional, comunitário e internacional.

A Aprendizagem em Alternância, desde o seu surgimento, com o Decreto – Lei n.º 102/84, tem vindo a sofrer algumas alterações. Em 1984, ela era encarada, sobretudo, como um dispositivo de combate às elevadas taxas de desemprego juvenil, proporcionando preparação qualificada para futuros desempenhos profissionais, aproximando os jovens e as empresas, na tentativa de melhorar a sua empregabilidade.

Atualmente esta situação já não se verifica tanto, pois, embora continue a ser uma forma de diminuir o desemprego juvenil, a Aprendizagem em Alternância é principalmente, uma parte integrante de um sistema de formação, que permite a aquisição de competências profissionais e que dá a possibilidade de prosseguir os estudos no ensino superior).

Porém, desde sempre as empresas ocuparam um lugar relevante. Segundo o preâmbulo do Decreto – Lei n.º 102/84, a estrutura do sistema de formação profissional em alternância, engloba uma componente de formação geral, complementar daquela, que garantirá ao formando a necessária preparação técnica, cultural e científica

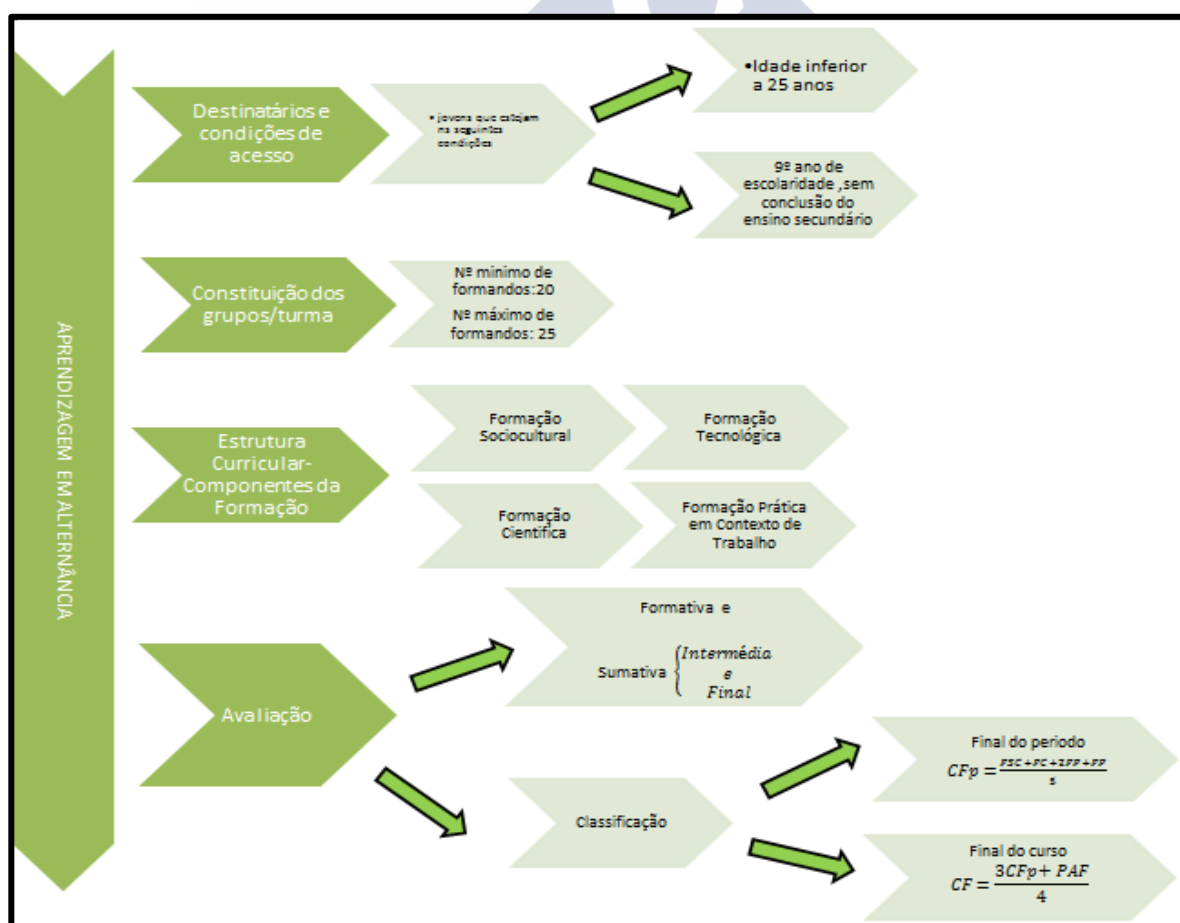


Ilustração 5. Regulamento Específico da Aprendizagem

Fonte: Elaboração própria a partir do Regulamento Específico da

Aprendizagem 2017

O Regulamento específico de 2018, aprovado por deliberação do Conselho Diretivo do IEPF em 2018-03-20 estabelece as normas na operacionalização dos cursos de aprendizagem, no quadro do IEPF ou na sua relação com as entidades formadoras externas.

Na Ilustração 5. Regulamento Específico da Aprendizagem estão esquematizadas, as condições de acesso, a organização e a avaliação dos cursos da Aprendizagem

A conclusão do curso com aproveitamento depende, assim, da obtenção da avaliação sumativa positiva em todos os períodos de formação e da classificação mínima de 10 valores na PAF.

Os formandos que frequentam os cursos de Aprendizagem usufruem de um conjunto de apoios sociais que são definidos pela entidade que tutela a formação, IEPF, conforme demonstrado na Ilustração 6

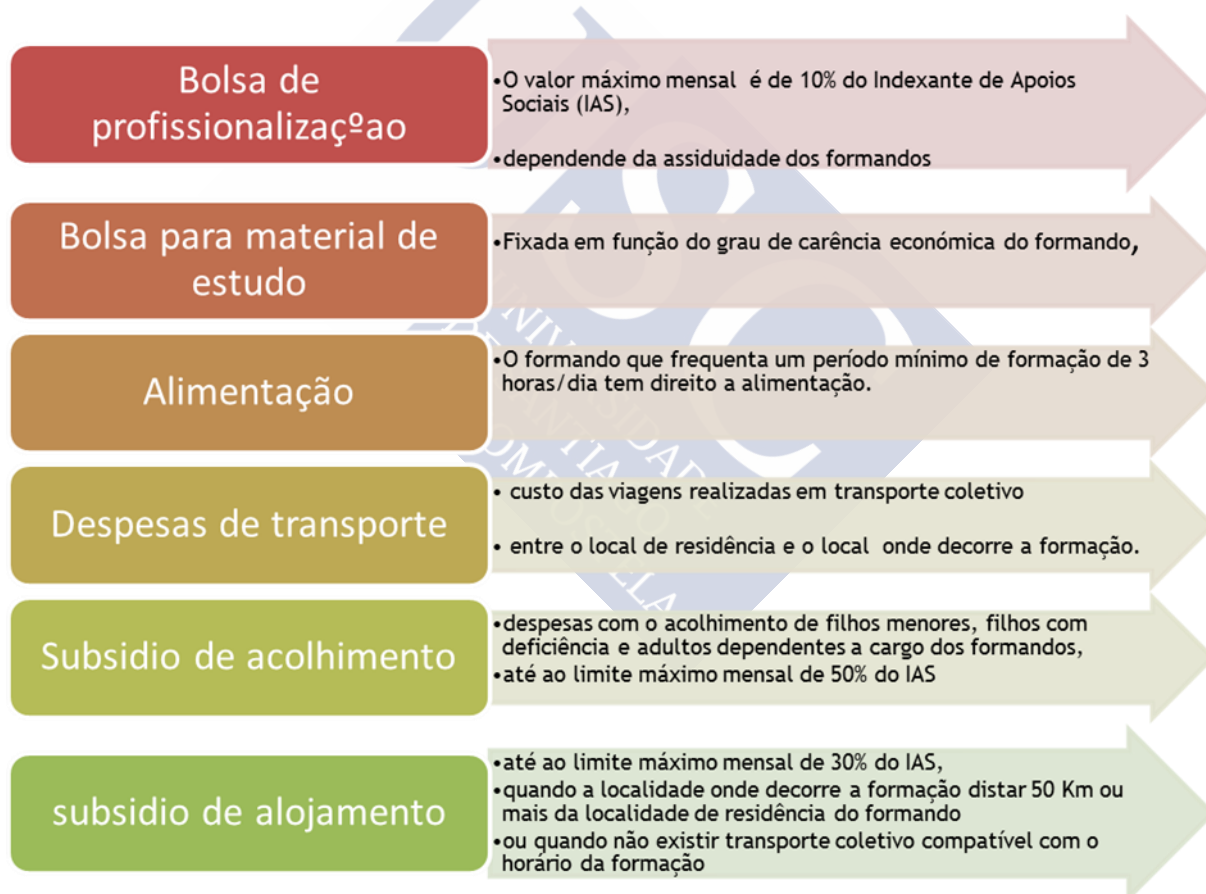


Ilustração 6. Apoios aos Formandos que Frequentam a Aprendizagem

Fonte: Elaboração própria a partir do regulamento específico da Aprendizagem

Os formandos que frequentam os cursos de Aprendizagem usufruem de um conjunto de apoios sociais que são definidos pela entidade que tutela a formação, IEPF, conforme demonstrado na Ilustração 6.

Sendo assim, é de salientar que este subsistema educativo reveste-se de grande importância para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

2.3.2 O Processo Formativo dos Jovens

Que alegria aprender e pôr em prática o que se aprendeu

Confúcio

Atualmente, a quantidade de jovens sem qualificações escolares e profissionais é uma realidade que agrava, cada vez mais, o desemprego e a exclusão juvenil em Portugal. A situação é precária, visto que um grande número de jovens não possui a escolaridade obrigatória. Tal como referiu o Dr. Carlos Borrego, na Ação de Formação sobre O Formador no Sistema de Aprendizagem – parte I, “*em Portugal existem cerca de 250 mil jovens sem o 9º Ano*”. Esta situação é agravada pelo facto de também não possuírem qualquer qualificação técnico-profissional, tendo estes jovens horizontes muito escassos e limitados.

A legislação escolar exige aos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1967 a posse do diploma do ensino básico para sequência de estudos e para o emprego em atividades do sector público ou do sector privado. Compreende-se, assim, como é devida crítica a situação dos jovens saídos do sistema de ensino sem concluírem a escolaridade obrigatória. Sobretudo quando, como agora, o desemprego é muito elevado. Portugal, debate-se com um desemprego persistente, que atinge essencialmente as novas gerações. Cerca de 1 em cada 5 jovens é afetado”. OCDE relatório sobre a política de emprego a favor dos jovens.

Em 1988, no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 436/88, verificava-se uma enorme preocupação no combate ao desemprego juvenil: “existem milhares de jovens que anualmente deixam o sistema oficial de Ensino, com ou sem escolaridade obrigatória, mas quase sempre sem qualquer formação profissional, constituindo uma das causas das elevadas taxas de desemprego juvenil que se verificam”. Com vista a atenuar esta situação, a Aprendizagem em Alternância surge como um dispositivo de preparação dos jovens para desempenhos profissionais.

O mesmo Decreto-Lei refere que a experiência tem demonstrado que, nos países onde funcionam sistemas análogos, a Aprendizagem constitui um meio importante para assegurar mais facilmente a inserção e a integração socioprofissional dos jovens. Ela aproxima o jovem

à empresa, procurando deste modo melhorar e fomentar as suas condições de acesso ao mundo de trabalho. Contribui igualmente para elevar os níveis de qualificação profissional da força de trabalho, preenchendo uma lacuna existente nos quadros de algumas empresas, favorecendo a modernização da economia portuguesa. Portanto, contribui para a efetiva obtenção da escolaridade obrigatória dos jovens que abandonaram o sistema de ensino sem a terem concluído e, simultaneamente, intensifica e enriquece a qualidade dos recursos humanos indispensáveis à modernização do tecido produtivo. Os jovens saídos da escolaridade básica, mormente os que não obtiveram o respetivo diploma, encontram grandes dificuldades na integração na vida ativa.

Através da Aprendizagem em Alternância, promovem-se as competências e os comportamentos pessoais, profissionais e sociais dos jovens, desenvolvendo-se de forma integrada as componentes de formação sociocultural, científico-tecnológica e prática, com vista a uma transição qualificada para a vida ativa. A formação obtida neste sistema é acentuadamente profissionalizante, habilitando para o exercício imediato de uma atividade profissional, conferindo, ao mesmo tempo, escolaridade e preparação profissional.

A metodologia empregue desenvolve-se em alternância, ou seja, alterna entre uma formação de cariz teórico e uma formação de cariz prático, permitindo obter formação quer na sala de aula, quer na empresa (Posto de Trabalho). Este método é essencial para que se possa atingir a principal finalidade deste subsistema, isto é, a preparação dos indivíduos para uma boa inserção na vida ativa.

Hoje em dia, muitos são os jovens que anseiam ingressar no mundo de trabalho. Ora, a Aprendizagem em Alternância é uma das melhores formas de aquisição da formação necessária e indispensável para que esses jovens se tornem verdadeiros profissionais e para que o ingresso no mundo do trabalho se efetue de forma eficaz.

O facto de este subsistema educativo conferir escolaridade, dando equivalência escolar, ao 12.º ano, possibilitando a conclusão da escolaridade obrigatória, proporciona aos jovens a oportunidade de prosseguirem os estudos, ou seguindo para o nível IV, ou concorrendo ao ensino superior. “A formação no âmbito da Aprendizagem organiza-se por forma que a qualificação profissional esteja associada à aquisição de competências que implicam uma progressão escolar, reforçando-se assim a articulação entre a educação e a formação” (Decreto-Lei n.º 205/96 de 25 de Outubro).

No decorrer da formação prática, o trabalho desenvolvido na empresa, permite aos jovens um contacto com realidades profissionais, testando a teoria na prática, adotando várias hipóteses de aplicação até chegarem à que consideram mais adequada à situação com a qual

se deparam. Tal como referiu o Dr. Carlos Borrego, na Ação de Formação sobre «O formador no sistema de Aprendizagem em Alternância» - parte I, *“uma das vantagens da Aprendizagem é a formação a partir das coisas, da realidade, do contexto real de trabalho, partindo assim para o sucesso, para a empregabilidade, sendo, por isso, um sistema virtuoso (...). Com este sistema o jovem aprende a mudar, pois, muitas vezes, o prático não corresponde ao teórico, daí que o jovem vai treinando, vai testando, estando continuamente a habituar-se à mudança”*.

Graças ao sistema de Aprendizagem em Alternância, os formandos deixam de ser simples recetores de conhecimentos, deixam de ser passivos, para passarem a ser atores, são os sujeitos que estão em condições de mobilizar para as situações de formação os saberes adquiridos nas situações de trabalho e, por outro lado, reinvestir nas situações de trabalho. Verifica-se deste modo uma evolução tendencial de uma conceção (instrumental e adaptativa) de formação para a mudança, para uma outra conceção de formação na mudança, devolvendo à ação interativa dos atores, em contexto, o principal protagonismo.

Através da formação realizada na empresa, o jovem tem, desde o 1.º ano do seu processo formativo, a oportunidade de poder estabelecer um contacto com o mundo profissional, tendo, por isso, que adotar uma postura mais responsável. A noção de responsabilidade é central neste tipo de formação e na aquisição do saber na ação. Esta responsabilidade é que o facto de se confiar o trabalho aos alunos (...) traz-lhes responsabilidades: responsabilidade social e responsabilidade profissional. Poder-se-ia dizer que é da ordem da moral profissional este tipo de responsabilidades face à empresa e em relação às pessoas com quem trabalham e que esperam deles um resultado efetivo. Eles têm um lugar que é real, não estão para brincar; tem-se necessidade do seu trabalho e das suas responsabilidades (...); é um problema de prazos e de qualidade. Para muitos destes jovens é a primeira vez que se espera deles um resultado que será uma coisa diferente de qualquer trabalho, que vai servir para os avaliar.

No ensino tutelado pelo Ministério da Educação, os jovens obtêm uma formação fundamentalmente teórica, daí que uma percentagem significativa a rejeite, obtendo apenas insucesso. A Aprendizagem em Alternância surge como uma das poucas vias que lhes interessam, pois proporciona uma formação mais prática e talvez mais aliciante e motivadora. É uma formação mais eficaz e mais válida, na medida em que visa o desenvolvimento de conhecimentos e competências de teor prático, úteis para a vida profissional e simultaneamente fornece uma equivalência escolar, não limitando os horizontes dos jovens, pois permite a progressão dos estudos.

Embora a Aprendizagem em Alternância proporcione aos jovens um determinado número de vantagens, a realidade é que nem todos têm acesso a elas. Isto devido aos desequilíbrios regionais existentes, provocados pelos diferentes níveis de industrialização. Assim, os jovens dos meios rurais têm menos oportunidades de acesso à Aprendizagem, visto que a indústria tem a sua grande concentração no litoral. A procura de cursos de formação profissional, por parte dos jovens, é grande, mas muitas vezes não corresponde às ofertas de empresas existentes no interior do país. Regista-se, portanto, uma diferença de oportunidades, sendo a população dos meios rurais e do interior mais desfavorecida.

2.3.3 O Papel Formativo das Empresas

*“Ouço e esqueço
Vejo e recordo-me
Faço e sei”*

Provérbio Chinês

A quantidade significativa de jovens à procura do primeiro emprego, juntamente com as elevadas taxas de abandono precoce da escolaridade obrigatória, demonstram a insuficiência e o desajuste das competências educativas obtidas no ensino básico, e noutros graus de ensino, por relação à situação económica, científica e tecnológica. A sociedade exige cada vez mais trabalhadores com bases de formação técnica e cívica, ou seja, profissionais qualificados. Daí que aqueles que não possuem tais qualidades, veem as suas dificuldades aumentarem, não tendo outra solução senão investir na sua formação e na atualização dos seus conhecimentos e competências. Só dessa forma poderão concorrer ao mercado de trabalho, de forma válida e eficaz, diminuindo o número de desempregados.

O desemprego reduz-se pela criação de riqueza e de postos de trabalho, o que exige uma conjuntura de crescimento económico que, por seu lado e cada vez mais, requer especialização, ou seja, mão-de-obra qualificada. Num sistema como o nosso, caracterizado por abandonos precoces, aos jovens saídos do ensino obrigatório só resta procurar atividades profissionais não especializadas. Perante este panorama, a Aprendizagem em Alternância surge como uma resposta que combate em duas frentes, isto é, proporciona aos jovens a possibilidade de completarem a escolaridade obrigatória ou o ensino secundário, e a possibilidade de obterem uma formação em determinada área, e proporciona às empresas recursos humanos qualificados, com competências profissionais.

As transformações económicas e tecnológicas dificultam o acesso a certos empregos, levando à necessidade de uma constante formação e atualização de habilitações. Desta forma,

a educação e a formação surge como um investimento indispensável para o progresso económico e científico da sociedade. A complexidade da organização técnico-económica, as necessidades de mudança, permanentemente derivadas pela inovação, o desenvolvimento e pela criação científica e tecnológica, determinam uma necessidade funcional de mão-de-obra qualificada, preparada para assumir novas ocupações que a técnica e a economia requerem para responder às novas necessidades da organização social em desenvolvimento. O desenvolvimento exige esta mão-de-obra qualificada ou qualificável.

O surgimento do sistema de Aprendizagem em Alternância, na década de 80, ocorreu num contexto socioeconómico onde se registava uma crise do investimento e do emprego, um nível medíocre de qualificação dos recursos humanos (com baixos níveis de instrução e poucas qualificações técnico-profissionais). Também se verificava uma grande pressão por parte das empresas e das associações empresariais sobre o sistema educativo, com vista a que se reformulasse a oferta de qualificações desse mesmo sistema, de forma a que fosse ao encontro das necessidades do sistema produtivo, nomeadamente a nível de formações médias.

Através da Aprendizagem em Alternância procura-se minorar as necessidades das empresas, preenchendo, de certo modo, uma grave lacuna existente em termos de oferta de profissionais qualificados para os seus quadros intermédios e contribuindo para a modernização da economia portuguesa, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 102/84.

Nesse mesmo Decreto-Lei é salientado que a Aprendizagem em Alternância distingue-se “fundamentalmente do ensino técnico-profissional porque reconhece as empresas como espaço privilegiado de formação”. Este subsistema educativo, devido à sua metodologia em alternância entre formação teórica e formação prática, exige a participação das empresas, visto que o seu papel e desempenho é fundamental para uma eficaz formação do jovem. Só através do contacto e do trabalho efetuado na empresa (no Posto de Trabalho) é que cada indivíduo tem a possibilidade de testar, na prática, a teoria apreendida, empregando as várias técnicas e adequando-as a determinada situação, experimentando aquilo que aprendeu. A revalorização e a redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho propiciam a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizam fortemente a aprendizagem por via experimental e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional.

Segundo a Portaria n.º 1272/95 de 25 de Outubro, os cursos de educação e formação profissional distinguem-se das outras modalidades de formação inicial de jovens, porque possuem uma identidade pedagógica própria e têm um papel específico a desempenhar, no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, profissional e social dos jovens. Caracterizam-

se pela flexibilidade e pela diversidade das formas de organização e concretização e valorizam a polivalência, proporcionada pela existência de pontos comuns de formação e estrutura modular.

Esses cursos têm uma ligação estreita aos contextos de trabalho, graças à sua formação em alternância, centrada na empresa. A Aprendizagem em Alternância distingue-se das diversas ofertas de formação profissional inicial, pela importância que dá à formação em contexto de trabalho, como processo de aquisição de competências, ultrapassando a simples aquisição prática de conhecimentos.

Através deste subsistema educativo, o papel da empresa é essencial, na medida em que ela é valorizada como local de formação. Por meio do trabalho desenvolvido na empresa, o formando tem a oportunidade de lidar diretamente com realidades profissionais, aplicando os conhecimentos obtidos durante a formação ministrada na sala de aula.

Existe um equilíbrio entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, sendo, por isso, uma formação em alternância, visto que efetua uma articulação entre duas realidades, ou seja, entre formação escolar/ teórica e formação profissional/prática. Procura, assim estabelecer uma relação eficaz entre formação e empresa, entre escola e trabalho e entre teoria e prática, privilegiando sempre a formação obtida no Posto de Trabalho (empresa).

Graças a este método de formação, os jovens sentem-se mais motivados, pois este ensino vai ao encontro dos seus objetivos, ou seja, o ingresso no mundo do trabalho. Por sua vez, as empresas encaram a Aprendizagem em Alternância como um bom contributo para que os jovens obtenham uma profissão com qualificação e competências adequadas às exigências da sociedade. Além disso, as empresas também têm acesso a mão-de-obra habilitada e o Estado vê os seus recursos humanos enriquecidos, estando, desta forma, o crescimento económico do país favorecido. Assim, desenvolvimento económico e sistema de ensino influenciam-se mutuamente, desempenhando o segundo um papel de motor de crescimento.

O facto de os jovens terem acesso a um contacto mais próximo às realidades profissionais, permite-lhes aprender e compreender conhecimentos que só é possível no próprio contexto da empresa. O que se torna necessário e premente é organizar bons contextos de aprendizagem e orientar os indivíduos na sua aprendizagem. O que é preciso visar é a perceção das coisas e não a análise lógica. A sabedoria pode pois adquirir-se, mas não se transmite como um saber: ela requer experiência individual.

No sistema de Aprendizagem em Alternância, a empresa, como local de formação, tem a possibilidade de também ela contribuir para a produção de qualificação e para a transmissão de conhecimentos. Além disso, também surge como um importante espaço de socialização e

de difusão de saberes. Através da sua prestação, as escolas e os formadores deixam de ser os únicos agentes de formação de jovens, competindo também às empresas a assunção de responsabilidades nesta área.

As empresas que têm mais possibilidades e necessidades de colaborar com a Aprendizagem são, talvez, aquelas em que se verificam algumas carências de mão-de-obra especializada e onde existem meios suficientes para que se promovam acções de formação profissional.

2.4 Diferentes vias de formação

Atualmente os jovens têm ao seu dispor diversas vias de formação, ou seja, a Aprendizagem em Alternância, Cursos Tecnológicos Científico Humanísticos e os Cursos Profissionais.

O Decreto-Lei nº 396/2007 de 31-12-2007, no capítulo II, artigo 9º definiu para a formação inicial de jovens, como modalidades de dupla certificação, em função do perfil e condições de acesso dos jovens, os cursos profissionais, os cursos de aprendizagem em alternância, os cursos de educação e formação

Artigo 9.º - Modalidades de formação

- a), entendendo-se como tais os cursos de nível secundário de educação, vocacionados para a formação inicial de jovens, privilegiando a sua inserção na vida ativa e permitindo o prosseguimento de estudos;
- b) Curso de aprendizagem, entendendo-se como tais os cursos de formação profissional inicial de jovens, em alternância, privilegiando a sua inserção na vida ativa e permitindo o prosseguimento de estudos;
- c) Cursos de educação e formação para jovens, entendendo-se como tais os cursos de formação profissional inicial para jovens que abandonaram ou estão em risco de abandonar o sistema regular de ensino, privilegiando a sua inserção na vida ativa e permitindo o prosseguimento de estudos;
- d) Cursos de educação e formação para adultos, entendendo-se como tais os cursos que se destinam a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada,

para efeitos de inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho e que não tenham concluído o ensino básico ou o secundário;

- e) Curso de especialização tecnológica, entendendo-se como tais os cursos de nível pós-secundário não superior que visam conferir uma qualificação com base em formação técnica especializada;
- f) Outras formações modulares inseridas no Catálogo Nacional de Qualificações, no quadro da formação contínua.

Tal como se referiu anteriormente, a Aprendizagem surgiu com o Decreto-Lei nº 102/84. Este foi sofrendo várias alterações até ao estabelecimento do regime jurídico do Decreto-Lei nº 205/96, o qual define a Aprendizagem como um sistema de formação profissional inicial em Alternância.

Os cursos tecnológicos são outra via de formação inserida no ensino secundário, sendo denominados como cursos predominantemente orientados para a vida ativa. Estes cursos surgem como via opcional após o termo da escolaridade obrigatória e regem-se segundo as disposições legais da Lei de Bases do Sistema educativo.

Por sua vez os cursos das escolas profissionais surgiram com o Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro, registando-se desde então algumas modificações, que conduziram à revogação desse regime jurídico pelo Decreto-Lei nº 70/93 de 10 de Março. Contudo, ao longo dos anos a experiência foi evidenciando algumas debilidades e ambiguidades, que atingiam desde o processo de criação das escolas até ao seu modelo de financiamento. Assim sendo, surgiu a necessidade de efetuar-se uma reforma neste sistema, de modo a solucionar os problemas verificados, manter e fortalecer as potencialidades existentes. Neste contexto surge o Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de Janeiro alterado pelo Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de Junho, sendo uma das suas finalidades, tal como é referido no preâmbulo, “renovar a aposta no ensino profissional, consolidar as escolas profissionais como instituições educativas e aperfeiçoar e alterar o modelo de financiamento em vigor”. Mas, para que as escolas profissionais possam consolidar-se como instituições educativas é necessário que elas valorizem as ligações entre a educação escolar e a formação profissional e entre as organizações escolares e as diversas instituições.

Todas estas vias de formação têm em comum o mesmo objetivo, ou seja, a preparação do jovem para a vida ativa, nomeadamente, para o ingresso no mundo do trabalho. Porém, como

iremos ver, cada uma dessas vias opta por procedimentos diferentes de modo a atingir esse mesmo objetivo.

Através da análise das Tabelas 13 e 14, verificam-se algumas diferenças significativas, quer nas componentes de formação, quer na carga horária. Os domínios dos cursos da Aprendizagem em Alternância estão distribuídos por diferentes formações. A designação de algumas dessas formações foi alterada com o Decreto-Lei nº 205/96, passando-se a denominar a formação geral por formação sociocultural, a formação tecnológica por formação científico-tecnológica e a designação de formação prática manteve-se.

Tabela 13. Matrizes curriculares cursos aprendizagem e tecnológicos

Aprendizagem em Alternância				Cursos tecnológicos			
Componentes de Formação	Carga Horária			Componentes de Formação	Carga Horária		
Formação geral	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Formação geral	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	300	300	300		420/	420/	210/
	Horas	Horas	Horas		455 Horas	455 Horas	245 Horas
Formação complementar e Formação Vocacional	1170 Horas	865 Horas	445 Horas	Formação técnica (tecnológica ou artística)	350 Horas	350 Horas	525 Horas
Formação prática	320 Horas	620 Horas	680 Horas	Formação específica	280 Horas	280 Horas	280 Horas

Fonte: Elaboração própria a partir dos normativos legais

Tabela 14. Matrizes curriculares cursos profissionais e vocacionais

Cursos vocacionais				Escolas Profissionais			
Componentes de Formação	Carga Horária			Componentes de Formação	Carga Horária		
Formação sociocultural	1º Ano	2º Ano		Formação sociocultural	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	300 Horas	300 Horas			300 Horas	300 Horas	300 Horas
Formação científica tecnológica	500 Horas	500 Horas		Formação científica	300 Horas	300 Horas	300 Horas
Estágio Formativo em contexto real de empresa	700 Horas	700 Horas		Formação técnica tecnológica e prática	600 Horas	600 Horas	600 Horas

Fonte: Elaboração própria a partir dos normativos legais

Para a formação de jovens em regime de Alternância, a formação sociocultural ocupa um papel decisivo na inserção social, no aperfeiçoamento e no desenvolvimento da formação profissional contínua. Esta formação é constituída, obrigatoriamente, nos cursos de nível II, pelos domínios de Português, Matemática, Língua Estrangeira e Mundo Atual I e, nos cursos de nível II, pelos domínios de Língua e Cultura Portuguesa, Língua Estrangeira e Mundo Atual II.

Por sua vez, a formação científico-tecnológica possui um carácter profissionalizante, sendo composta por vários domínios, consoante a especificidade e os requisitos de cada profissão relativa a determinado curso. Por fim, a formação prática assume duas formas, ou seja, a formação em Posto de Trabalho, que visa sobretudo a aquisição de competências e experiências profissionais e a integração do jovem no mundo do trabalho, e a Prática Simulada, que surge como complemento da primeira. Os conteúdos programáticos e o desenvolvimento dos programas devem ter em conta não só as exigências da interdisciplinaridade e da organização modular da formação, como também as necessidades de coordenação entre a formação sócio - cultural, a formação científico-tecnológica e a formação prática. As linhas programáticas por domínio, de cada curso, têm que ser aprovadas pela CNA.

Nos cursos tecnológicos as componentes de formação existentes são a formação geral, a formação técnica, a formação específica e a área-escola. Na formação geral, as disciplinas são comuns a todos os cursos e possuem a mesma carga horária (à exceção do agrupamento de Humanidades, que possui uma maior carga horária). A formação técnica (tecnológica ou artística) corresponde às disciplinas práticas que podem ou não estar relacionadas com a formação geral. Tal como o nome indica, a formação específica está relacionada com o agrupamento específico de cada curso. Nos cursos tecnológicos, também está prevista a existência da área-escola, que é organizada e gerida por cada estabelecimento de ensino.

Por fim, os cursos das escolas profissionais são constituídos pelas componentes de formação sociocultural, científica e técnica (tecnológica e prática), tal como surge referido na tabela 14. A formação sociocultural abrange as disciplinas de Língua e Cultura Portuguesa, Língua Estrangeira e Área de Integração, sendo estas comuns a todos os cursos e a todos os anos de formação. Quer a formação científica, quer a formação técnica (tecnológica e prática) possuem disciplinas mais específicas à área do curso.

A carga horária da formação técnica (tecnológica e prática) não deve exceder 50% do total estabelecido no plano de estudos.

Ao analisar-se a carga horária das diversas componentes de formação nas diferentes vias, verifica-se que a formação sociocultural dos cursos da Aprendizagem em Alternância e dos cursos das escolas profissionais possui o mesmo número de horas anuais, isto é, 300 horas em cada ano de formação. Pelo contrário, a formação geral, dos cursos tecnológicos, é constituída por uma maior carga horária, que varia entre as 420 e as 455 horas anuais. Relativamente à componente de formação científico- tecnológica a Aprendizagem em Alternância proporciona um nível de formação elevado, em termos de quantidade de disciplinas e, conseqüentemente, em termos do número de horas. A formação técnica (tecnológica ou artística) dos cursos tecnológicos, só no 3º ano é que consegue atingir uma carga horária mais elevada do que a da Aprendizagem em Alternância. Nos cursos das escolas profissionais a formação relativa ao científico-tecnológico surge dividida em duas componentes, ou seja, a formação científica, que mantém o mesmo número de horas ao longo dos três anos, e a formação técnica (tecnológica e prática) que também mantém a mesma carga horária nos três anos que compõem os cursos. A formação prática só é referida como componente formativa na Aprendizagem em Alternância e nas escolas profissionais, embora nestas ela surge incluída na formação técnica e tecnológica. Na Aprendizagem em Alternância o número de horas de formação vai aumentando de ano para ano, ou seja, o 1º ano do curso tem 320 horas, o 2º ano 620 horas e o 3º ano 680 horas anuais. Esta situação

deve-se ao facto de os jovens, à medida que vão transitando de ano permanecerem mais tempo no posto de trabalho (no 1º ano têm formação na Empresa durante um dia, no 2º ano durante dia e meio e no 3º ano durante dois dias). Nestes cursos, a formação prática reveste-se de enorme importância para a preparação do jovem como futuro profissional dotado de diversas competências. Nos cursos tecnológicos a formação prática não é referida, surgindo antes uma componente de formação específica que é constituída por 280 horas anuais que se mantém ao longo dos três anos.

A carga horária é mais elevada na Aprendizagem em Alternância devido ao calendário escolar desses cursos ser de, sensivelmente, 47 semanas, enquanto os cursos tecnológicos e os cursos das escolas profissionais possuem um calendário escolar de 35 semanas, sensivelmente. Este calendário reflete-se no número de horas anuais por cada componente de formação, como se pode verificar através da análise na Tabela 13

Tal como já se referiu, a formação prática inclui uma formação em contexto de trabalho, ou seja, numa empresa. Porém, isso não se verifica em todas as vias de formação que se têm vindo a analisar, pois só a Aprendizagem em Alternância e as escolas profissionais é que proporcionam um contacto com uma empresa da área profissional do curso em questão. Nos cursos das escolas profissionais existe, obrigatoriamente, um período de formação em contexto de trabalho, ligado a atividades práticas relacionadas com o ramo de atividades do curso. Esse período de formação deve revestir-se sob a forma de estágio. Nos cursos tecnológicos o estágio na empresa não é obrigatório e, por vezes, as escolas nem sequer podem proporcionar essa oportunidade aos alunos. Isto acontece porque, para que os jovens tenham acesso a um estágio, as escolas precisam de concorrer a uma medida de apoio do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), que foi substituído pelo POCH-Programa Operacional Capital Humano. Caso consigam esse apoio, é estabelecido um protocolo entre a escola e a empresa, destacando-se um professor que irá acompanhar o aluno ao longo do estágio e também um monitor da própria empresa que irá apoiar o jovem durante o seu período de formação. Esse estágio realiza-se após a conclusão do curso e tem a duração de três meses, tendo o aluno que cumprir o horário normal de funcionamento da empresa. Mas, mesmo que as escolas tenham estágios disponíveis, os alunos não são obrigados a frequentá-los.

Relativamente à forma como a avaliação se processa também é de registar certas diferenças entre as diversas vias de formação.

Na Aprendizagem em Alternância, ao longo do curso, realiza-se uma avaliação formativa e contínua do formando, em todas as componentes da estrutura curricular. Os testes ou as

provas de informação, nos domínios de formação sociocultural, científico-tecnológica e prática, funcionam como suporte de avaliação.

Sem prejuízo da avaliação exercer-se de forma contínua, a periodicidade da avaliação formal deverá ser feita em três momentos, sendo o terceiro momento no final de cada ano e sendo a sua avaliação globalizante, referindo-se aos resultados das aprendizagens efetuadas ao longo do ano a cada domínio. A classificação em cada componente de formação expressa-se na escala numérica de 0 a 20 valores, sendo a média mínima, necessária para a aprovação de cada componente, de 10 valores. No entanto, pode existir um domínio, por componente de formação, com nota não inferior a 8 valores, à exceção da formação prática. Em cada ano será atribuída uma classificação final resultante da média aritmética das classificações obtidas nas três componentes de formação, implicando a transição de ano, a aprovação conjunta em todas as componentes. A repetição de ano só pode ser autorizada em casos excecionais e devidamente justificados.

Os formandos aprovados, no último ano do curso são submetidos a uma prova de aptidão profissional, organizada por um Júri Regional e assistida por júris de prova, nomeados para o efeito. Esta prova incide sobre o desempenho de determinada atividade profissional, relacionada com a área específica do curso, consistindo num ou mais trabalhos práticos baseados nas tarefas mais representativas da profissão e deverá avaliar, tanto quanto possível, as capacidades e os conhecimentos mais significativos, adquiridos nas restantes componentes de formação.

A sua realização efetua-se a nível regional, pelos Delegações Regionais do IEF (que designam especialistas, preferencialmente formadores do sector profissional correspondente), com base em critérios nacionais mínimos aprovados para o respetivo curso.

A aprovação dos formandos nesta prova, e em todas as componentes de formação, confere-lhes o direito a receber um certificado de aptidão profissional, passado pelo IEF. Este certificado corresponde a uma qualificação completa para o exercício de determinada atividade e serve para efeitos de emissão da carteira profissional, dando igualmente equivalência ao 9º ano, para os cursos do nível I, e equivalência ao 12º ano, para os cursos do nível III.

Nos cursos tecnológicos o processo de avaliação já não prevê a existência de uma prova de aptidão profissional, visto que, tal como foi referindo, a formação numa empresa não é obrigatória. Os alunos que frequentam o estágio são avaliados através de um relatório por eles elaborado e de uma grelha preenchida pelo monitor e pelo professor. Essa grelha serve para avaliar o aluno segundo vários parâmetros, entre os quais destaca-se a pontualidade, a

responsabilidade, a capacidade de iniciativa e a competência técnica. Ao realizarem o estágio, os alunos têm o direito de receber um diploma de estágio, além dos diplomas de 12º Ano e do técnico-profissional.

Os cursos tecnológicos possuem o mesmo regime de avaliação e de frequência que os cursos de carácter geral.

No 1º e no 2º anos os alunos realizam provas globais no final de cada ano letivo, a todas as disciplinas, exceto a Educação Física e a Educação Moral e Religião Católica ou de outras Confissões, sendo essas provas elaboradas pelos professores da escola. A classificação do terceiro período, para as disciplinas do 1º e do 2º anos vale duas vezes mais do que a classificação obtida na prova global. No 3º ano a avaliação processa-se de modo diferente, pois em determinadas disciplinas, como por exemplo em Português e nas disciplinas da Formação Específica, a classificação do 3º ano coincide com a classificação do 3º período. Porém, nas disciplinas da Formação Técnica a classificação tem em conta quer a classificação do 3º período, quer a classificação da prova global. Transitam de ano os alunos que obtiverem uma classificação igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas ou em todas menos duas. Se nessas duas a nota for inferior a 8 valores, e se as mesmas tiverem continuação no ano seguinte, os alunos matriculam-se em todas as disciplinas do ano seguinte, exceto nessas. Mas se a nota for de 8 ou 9 valores, os alunos já podem matricular-se em todas as disciplinas, inclusive nessas. Quando as disciplinas não têm continuação no ano seguinte, o aluno tem que submeter-se à realização de uma prova de exame, na qual tem que ter 10 ou mais valores para ser aprovado.

A nota da disciplina de Educação Física não é considerada para a classificação da candidatura ao Ensino Superior. Em Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões, a classificação de frequência não é considerada em termos de aprovação e transição de ano, a não ser que o aluno exceda o limite de faltas injustificadas e o mesmo acontece com a disciplina de Educação Física.

A classificação final do ensino secundário corresponde ao resultado da média aritmética da classificação obtida pelo aluno em todas as disciplinas do curso em questão, à exceção de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras Confissões. A conclusão do Ensino Secundário implica a aprovação em todas as disciplinas que compõem o plano de estudos do respetivo curso. Segundo o artigo 10º da Lei de Bases do Sistema educativo:

a conclusão com aproveitamento do ensino Secundário confere o direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos

cursos predominantemente orientados para a vida ativa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de atividades profissionais determinadas ..

A avaliação dos alunos, nos cursos das escolas profissionais, assume, predominantemente, um carácter formativo e contínuo, realizando-se esta sistematicamente, enquanto que no final de cada módulo efetua-se uma avaliação sumativa. O Decreto-Lei nº 4/98 salienta, no seu artigo 8º, que *“o sistema de avaliação dos conhecimentos a adotar nos cursos deve ser referido às aprendizagens dos alunos, tendo em conta os princípios da organização modular, concluindo-se obrigatoriamente pela prestação de uma prova de aptidão profissional”*. Assim, tal como acontece na Aprendizagem em Alternância, os alunos realizam uma prova onde são avaliados pelo desempenho de determinada atividade profissional, relacionada com a área do curso. O artigo 31º da Portaria nº 423/92 refere o facto de a prova de aptidão profissional revestir *“a forma de um projeto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem e centrado em temas e problemas perspetivados pelo aluno e nele devem ser investidos saberes e competências adquiridas no quadro de formação”*. A prova de aptidão profissional é assistida por um júri definido pelo Ministério da Educação.

Todas as vias de formação analisadas proporcionam qualificação de nível III, ou seja, equivalência ao 12º ano de escolaridade. No entanto, quer a Aprendizagem em Alternância, quer as escolas profissionais conferem também qualificações de nível II. Sendo assim, os jovens que apenas concluíram o 2º ciclo do ensino básico e que tenham pelo menos 15 anos e idade podem ter acesso a esses cursos. Na Aprendizagem em Alternância a conclusão de cursos de nível II concede o direito a um certificado de aptidão profissional de nível II e equivalência ao 3º ciclo do ensino básico. As escolas profissionais, podem ministrar igualmente cursos de natureza profissionalizante, que permitem a conclusão da escolaridade básica, Estes cursos concedem um diploma da escolaridade básica e certificação profissional de nível II. Esta situação não se regista nos cursos tecnológicos, pois estes fazem parte do ensino secundário, dando apenas formação de nível III.

Tal como já foi dito, todas estas vias de formação pretendem preparar os jovens com vista à sua inserção na vida profissional, embora cada uma delas o faça de modo diferente quer em termos da carga horária, quer das disciplinas que compõem cada componente da formação.

O preâmbulo do Decreto-Lei nº 205/96 refere que a Aprendizagem em Alternância *“organiza-se por forma que a qualificação profissional esteja associada à aquisição de competências que implicam uma progressão escolar reforçando-se, assim, a articulação entre*

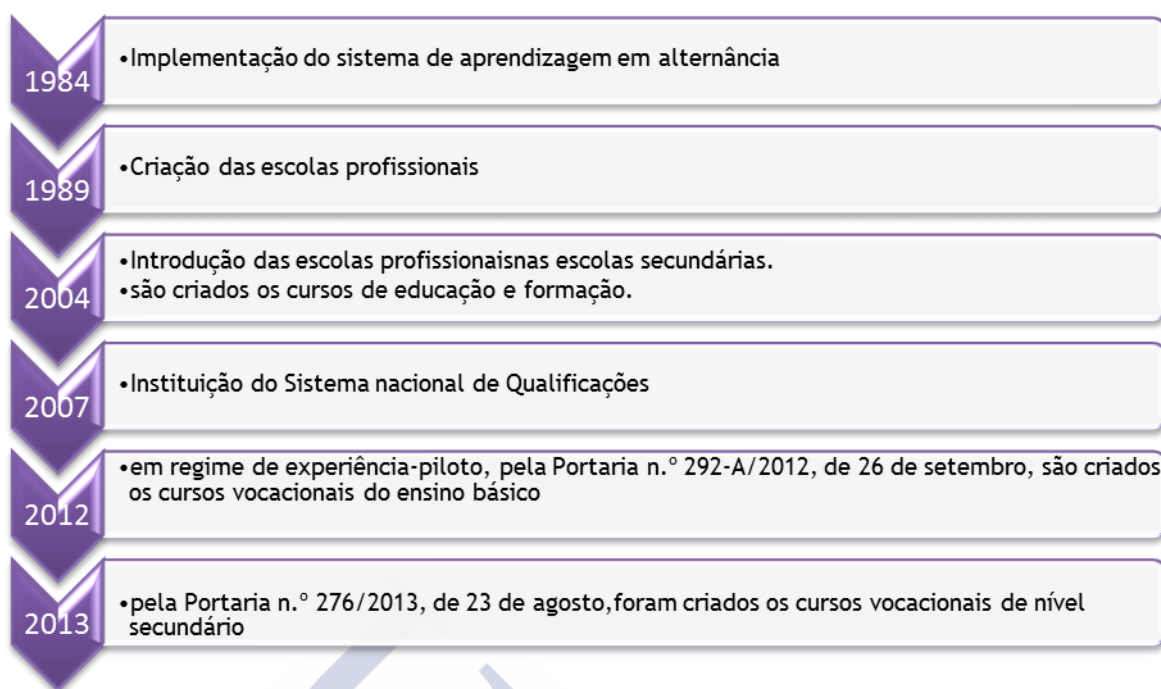
a educação e a formação”. Sendo assim, os jovens são preparados para o ingresso no mundo do trabalho e para o prosseguimento de estudos, obtendo qualificação profissional e equivalência escolar.

As escolas profissionais, segundo o artigo 4º do Decreto-Lei n.04/98, devem “contribuir para a formação integral dos jovens proporcionando-lhes preparação adequada para um exercício profissional qualificado”. Formação essa que deve proporcionar aos alunos a oportunidade de contactarem diretamente com realidades profissionais “promovendo a concretização de um projeto de formação de recursos humanos qualificados, que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País” (ibidem). Esta via de formação visa dotar os jovens de competências profissionais adequadas à inserção no mundo do trabalho. No entanto, tal como acontece na Aprendizagem em Alternância, os jovens também têm a possibilidade de prosseguirem os estudos ou para o nível III ou para o ensino superior.

Relativamente aos cursos tecnológicos, os objetivos são comuns aos cursos de carácter geral, pois ambos pertencem ao ensino secundário. O artigo 9º da Lei de Bases do Sistema educativo refere que o ensino secundário deve “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituem suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a vida ativa”. Sendo assim, também os cursos tecnológicos procuram facultar aquisição e competências profissionais, de modo a que os jovens estejam preparados para ingressar no mercado de trabalho. O prosseguimento de estudos é outra das possíveis vias que os alunos poderão seguir terminado o curso. Embora os cursos tecnológicos favoreçam “a orientação e a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica” (ibidem), o facto é que não proporcionam um contacto tão próximo, como a vida profissional como acontece, sobretudo, na Aprendizagem em Alternância. A prova disso é que o estágio na empresa não é obrigatório, daí que os alunos não tenham a oportunidade de contactar, diretamente com o mundo do trabalho, nem de se defrontarem com realidades profissionais.


A análise destas diferentes vias de formação demonstrou que todas visam uma preparação para o prosseguimento de estudos ou para a entrada no mercado de trabalho, embora o modo como o fazem apresente algumas diferenças, cabendo aos jovens a decisão de optar.

A Ilustração 7 resume, em termos cronológicos, as principais reformas do ensino profissional a partir 1984.



**Ilustração 7. Evolução cronológica das reformas do Ensino profissional
1984-2013**

A experiência piloto dos cursos vocacionais foi efémera, o Ministro da Educação, Tiago Brandão, afirmou, perante os deputados, “o compromisso de dar por finda esta infeliz experiência, sem par na Europa, em que as crianças são o material de ensaio”. “O chamado ensino vocacional destinava-se, na verdade, não a ajudar alunos a superar as suas dificuldades de aprendizagem, mas antes a remover dos indicadores estes alunos e as dificuldades que carregam”. (jornal o Público de 19 de maio de 2016). Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação, em 2015/2016, estavam inscritos nesta oferta cerca de 30 mil alunos: 24.956 no 3.º ciclo e 5244 no ensino secundário



Capítulo III

Desenho e Desenvolvimento da Investigação



Capítulo III – Desenho e Desenvolvimento da Investigação

3.1 Enquadramento Metodológico

3.1.1 Metodologia em Investigação Social

Toda a investigação social tem como objeto o conhecimento da realidade social. No entanto, não só nunca chegamos a conhecer totalmente essa realidade (pois, o conhecimento baseia-se em representações da realidade e nunca na própria realidade), como o conhecimento que obtemos dela é construído através de conceitos e relações entre conceitos que permitem aproximações sucessivas a essa mesma realidade.

Este processo, pressupõe a adoção de uma metodologia própria decorrente do quadro teórico de que o investigador parte para atingir os seus objetivos. Podemos entender a metodologia como sendo um conjunto de elementos teóricos próprios de cada ciência, de procedimentos aos quais estão associados instrumentos técnicos partilhados pelas várias ciências, bem como, um conjunto de práticas científicas. Assim, é função do método selecionar as técnicas de pesquisa adequadas à investigação que se está a realizar, controlar a utilização destas técnicas e integrar os resultados obtidos.

O investigador é um ser humano que através dos sentidos constrói a realidade, identificando-a por meio de um conjunto de categorias preceptivas. É, portanto, através de conceitos abstratos que se chega ao conhecimento. Este engloba as fases de rutura, construção e abstração. É função da rutura romper com os obstáculos ao conhecimento (individualismo, naturalismo e etnocentrismo), diminuindo a componente ideológica que lhe é inerente. A rutura é um trabalho que se vai processando ao longo das várias etapas da investigação científica ou das sucessivas aproximações à realidade, sendo por isso algo inacabado. Por outro lado, para conhecer é necessário haver uma seleção de informação acerca do objeto que estamos a analisar – fase de abstração; assim como é também necessário interpretar essa informação mediante determinados conceitos e categorias de análise e classificar o referido objeto – fase de construção. A elaboração de conceitos e relações entre conceitos sobre o objeto de análise será fundamentada em teorias, dados estatísticos e outras observações sendo tudo isto testado, no sentido de validar as teorias construídas no momento

anterior à confrontação com a realidade. Todo o conhecimento é teórico-ideológico, mas pretende-se de pendor teórico. A parte ideológica advém da cultura, das normas e dos valores dominantes num determinado momento histórico e que exercem influência sobre o conhecimento produzido. É necessário, então, que se tenha presente que, para se chegar ao conhecimento são necessários um conjunto de procedimentos que o tornem «objetivo», mas nunca esquecer que quem conhece é um indivíduo produto de uma cultura e, portanto, ele próprio é detentor de esquemas preceptivos previamente construídos.

A importância do contributo das diversas ciências na construção do conhecimento é visível pelo facto de hoje as investigações serem, cada vez mais, levadas a cabo por equipas pluridisciplinares e pela utilização de novas metodologias, nomeadamente a investigação-ação.

No início do século, as ciências sociais como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, entre outras, afirmaram-se pelo tipo de explicações que produziam acerca da realidade social. A preocupação central era produzir explicações sobre o real para melhor o apreender e explicar – conceção metodológica da investigação fundamental.

Estas ciências orientavam-se, essencialmente, para a investigação social procurando produzir teorias explicativas dos fenómenos reais. Para atingir este objetivo criaram instrumentos técnicos de recolha de informação, nomeadamente os inquéritos por questionário, as entrevistas, a observação participante e outras.

O processo de profissionalização das ciências sociais instituiu-se no domínio de atividade orientado para a investigação e ensino científicos. Hoje, esse domínio de atividade tem vindo a alargar-se à profissionalização e consequente inserção no terreno de novos profissionais do social. Surge, assim, a necessidade de criar uma metodologia que concilie o conhecimento e a intervenção, a teoria e a prática. Tais objetivos são alcançados através da metodologia da Investigação-Ação¹⁵, a qual contraria os princípios específicos da metodologia fundamental. Enquanto esta estava dirigida para a produção de explicações dos problemas, não tendo como objetivo o agir; a investigação-ação, por outro lado, procura articular/combinar operações de investigação sobre o social com operações necessárias à intervenção em problemas reais. É uma metodologia que procura compreender e explicar as causas dos problemas sociais e saber como agir para modificar esses problemas.

¹⁵ O reconhecimento de que estes dois domínios (teórico e prático) são complementares, levou Kurt Lewin, no seio da Psicologia, a desenvolver uma metodologia que associasse “integradamente processos de pesquisa e processos de intervenção” (Costa e Machado, 1987: 85). Tal metodologia é designada por Investigação-Ação.

“A ciência social trabalha com médias, meios, medianas e frequências – as características padrão. O indivíduo perde identidade exceto na medida em que a sua experiência pode ser racionalizada em relação a estes métodos e aos propósitos do estudo. A informação que não encaixe no algoritmo de um determinado estudo não pode ser usada e, não raras vezes, desaparece”. (Paraskeva, João M. et al., 2012, p. 124).

A verdade não é apenas decretada a partir de conhecimentos científicos, ela é também definida de acordo com a sua utilidade prática. Esta teoria encontra-se implícita na metodologia de investigação-ação, a qual comporta duas modalidades: investigação-para-ação e investigação-na/pela-ação.

A modalidade de investigação-para-ação é aquela que mais frequentemente é utilizada, mas é também a menos rica. Isto porque a entidade que aciona o processo de investigação, através de um pedido a um investigador ou a uma equipa de investigação, não é um sujeito ativo na fase de recolha de informação, mas possui, no entanto, o poder de decisão e de ação. Note-se, apesar disto, que o facto da entidade solicitadora ser exterior ao processo de investigação e deter o poder de ação, não implica que esta imponha ao(s) investigador(es) uma problemática específica ou defina a perspetiva teórico-conceptual de equacionamento da situação-problema. Todavia, a representação social e o poder que a instituição adquire na sociedade deixam transparecer uma limitação ou subordinação do conhecimento aos objetivos que a instituição incorpora.

De acordo com os princípios orientadores desta metodologia acentua-se uma diferenciação nítida entre o protagonista do saber e o protagonista do fazer, entre o investigador e o interventor, o que poderá originar relações complexas e conflituais entre estes dois campos, aparentemente opostos. Assim, o papel atribuído ao investigador ou à equipa de investigação restringe-se à recolha de informação e ao seu tratamento, definindo uma problemática adequada à prática que, posteriormente, se irá realizar; por sua vez, o papel atribuído à instituição que requisitou o estudo compreende-se, precisamente, na utilização do saber, resultado desse estudo, com vista à alteração da dinâmica originária da situação-problema. Os papéis ou tarefas tradicionalmente atribuídas aos intervenientes ou participantes no desenvolvimento desta modalidade de investigação e de ação encontram-se bem delimitados. A prática da investigação ou observação não é construída em conjunto, nem interage com a prática da ação a desenrolar no terreno. Esta dicotomia de tarefas ou funções dará origem a uma intervenção fragmentada e parcelar, podendo limitar, assim, o sucesso da mesma.

Desta forma, podemos afirmar que os procedimentos orientadores desta modalidade (investigação-para-a-ação) aproximam-se dos princípios que caracterizam a metodologia fundamental, uma vez que, em ambas, se concebe a atividade prática e a atividade teórica como funções distintas.

Em oposição a esta concepção metodológica, existe a modalidade de investigação-na/pela-ação. Este processo implica as ações de inovação e transformação, impulsionadas por uma intervenção apoiada pelo saber científico, das quais derivam conhecimentos teóricos e operatórios. Assim, podemos atribuir à investigação-na/pela-ação, um carácter complexo, pois, ela pretende conciliar objetivos de três níveis diferentes: a investigação, que visa a produção de conhecimentos; a inovação, no sentido de desencadear situações novas que permitam criar soluções para problemas identificados; e a formação de competências de todos os agentes sociais que estão implicados no projeto. A promoção de uma participação direta e consciente dos cidadãos deverá ser realizada tendo em atenção as condições que eles dispõem para a prática dessa participação. Daqui resulta a necessidade de um incentivo à população para a intervenção, o qual deve ser acompanhado de processos de formação e de informação.

Segundo esta modalidade, os atores envolvidos na investigação são os mesmos que desencadeiam o processo de mudança, com vista à alteração da dinâmica social que deu origem à situação-problema.

Após a identificação do problema, o investigador procederá ao enquadramento do mesmo numa dada teoria anteriormente construída pelas ciências sociais, ou seja, irá elaborar uma problemática que defina a ação a desenvolver. Para tal, contribuirá também uma pesquisa efetuada no próprio terreno, de modo a captar toda a informação empírica que permita uma melhor e mais eficaz perceção do problema. Este trabalho desenrola-se no sentido de desenvolver uma resolução prática dos problemas identificados e, simultaneamente, produzir saberes teóricos.

“Os métodos quantitativos são mais representativos e confiáveis do que os métodos qualitativos. A natureza estatística presente em grande parte das investigações quantitativas confere robustez às mesmas.

A investigação quantitativa, diferentemente da qualitativa, é comparável.

Devido aos aspetos anteriores, a investigação qualitativa não fornece uma base que permita sustentação de generalizações” (Santo, Paula do Espírito, 2015, p. 34).

É de salientar que os procedimentos desta metodologia são passíveis de serem reajustados e reformulados à medida que decorre o seu desenvolvimento.

Ao longo deste processo, efetua-se constantemente uma interação entre o saber teórico e o saber prático, entre o conhecimento de «laboratório» e o conhecimento de terreno. Esta interação é favorecida pela implicação dos vários investigadores e técnicos de terreno, juntamente com os agentes sociais locais envolvidos.

Do exposto, podemos constatar que os papéis tradicionalmente demarcados entre os profissionais de investigação e os profissionais de intervenção, encontram-se aqui fundidos numa ação conjunta. No entanto, é comum questionar a legitimidade da implicação dos investigadores na mudança. Tal como refere Philippe Perrenoud se os investigadores, através da investigação-ação, não pretendem somente o acumular de conhecimentos, coloca-se então a questão da sua implicação profissional, pessoal, institucional na mudança.

Sendo a realidade social caracterizada por uma forte complexidade que conjuga diferentes influências e relações sociais de várias ordens, as equipas que intervêm na realização ou concretização dos procedimentos desta metodologia têm tendência a ser pluridisciplinares, o que significa que são compostas por profissionais de vários domínios. Este facto não determina, por si só, a interdisciplinaridade desta modalidade, pois, isto depende da forma como os profissionais atuam: individualmente, ou preocupados em congregar esforços no sentido de articularem os seus saberes para abarcarem a totalidade e globalidade do real.

Podemos afirmar que a filosofia da modalidade de investigação-na/pela-ação tem como princípio básico a conjugação e inter-relação entre conhecimento e intervenção. Este princípio deve obedecer, a uma dupla negação, ou seja, nem ação sem investigação, nem investigação sem ação. Esta regra metodológica é fundamental para contrariar a construção de ações de intervenção segmentadas, que parcelarizam a realidade social, característica da divisão de papéis entre investigadores e técnicos de terreno. Isto consegue-se através da fundamentação teórica das ações práticas e da partilha de saberes.

Podemos definir a finalidade da investigação-na/pela-ação como sendo o uso de conhecimentos para a transformação e modificação de uma realidade problemática e a construção de novos conhecimentos a partir desta ação e das relações sociais inerentes a ela.

De acordo com os objetivos próprios desta metodologia, os quais apresentam um carácter multidimensional, integrador e dinâmico, o processo de investigação, nomeadamente a inquirição pressupõe a formulação de questões complexas, capazes de captar as informações essenciais à satisfação dos problemas de conhecimento que são colocados. Estes problemas pressupõem a necessidade de explorar a mecânica das interações sociais, originária das situações identificadas como objeto de mudança, assim como é também necessário

discriminar os atores sociais, os processos, condições e possíveis efeitos da ação a desenvolver.

Quer na aplicação de questionários quer na aplicação das entrevistas, o papel do entrevistador é essencial como um dos garantes de fidelidade dos resultados. Em ambos os casos existem situações nas quais os inquiridos respondem o que consideram ser desejável e não o que corresponde à verdade das suas opiniões, comportamentos ou atitudes. No caso do questionário, estas situações podem ser detetadas nas mais dificilmente resolúveis do que no caso das entrevistas.” (Santo, Paula do Espírito, 2015, p. 36-37)

O processo de mudança desenvolvido deve ser impulsionado pela definição de situações identificadas a partir da necessidade de transformação. Esta fase pressupõe uma verdadeira colaboração entre os investigadores e a população local, no sentido de delimitar concretamente e de forma clara o problema. Deve estabelecer-se uma plataforma de entendimento entre os participantes e os pesquisadores, pois, os agentes sociais apenas se irão implicar se o tema corresponder às suas necessidades e os pesquisadores desempenharão mais eficientemente a sua tarefa se esta for aliciante e satisfizer os seus interesses; por outro lado, deve acentuar-se o facto de apenas ser legítimo intervir quando os agentes sociais estiverem consciencializados da necessidade de inovação. A não participação da população na definição dos objetivos a atingir diminuirá o seu interesse e implicação no processo de mudança, podendo mesmo contribuir para a formação de grupos paralelos ou marginalizados que não se identificam com a orientação escolhida.

Pelo contrário, a modalidade de investigação-para-ação não compreende, nos seus procedimentos, a colaboração participativa da população, adquirindo esta um estatuto de reservatório de informações. De acordo com esta modalidade, a equipa de investigação vai estimular comportamentos, unicamente com o objetivo de recolher informação, não chegando nunca a controlar o tipo de conhecimentos que produziu com vista à formulação do relatório. Colocam-se, então, problemas éticos e deontológicos entre conhecimento e sociedade.

A ação pode ser impulsionada quer pelo meio social em que o problema surge, quer pelos profissionais de investigação. Em ambos os casos pretende-se seguir o planeamento da metodologia de investigação-na/pela-ação. Todavia, este não possui um carácter estático na medida em que ele deve adaptar-se às circunstâncias decorrentes e à possível reformulação dos seus objetivos. Isto significa que, em qualquer momento do processo de desenvolvimento, a equipa poderá retroceder ou avançar nas etapas ou procedimentos que incorporam esta metodologia.

De um ponto de vista mais alargado, esta metodologia desenvolve-se a partir da identificação das relações sociais existentes entre os agentes sociais locais e pela consciencialização destes acerca da necessidade de se reconstruírem novas relações, ou seja, transformar situações reais em situações preferidas.

Os objetivos desta modalidade de investigação-ação compreendem a necessidade de discriminar os vários atores sociais de modo a desenvolver interações novas que possibilitem a concretização do plano de mudança. Um outro tipo de relações que se desenvolvem no decorrer deste processo são as referentes às novas sociabilidades que se estabelecem entre a população e o grupo de investigadores. Qualquer processo de pesquisa é, também ele, um processo social. Esta nova dinâmica social, que tem origem nas experiências de intervenção, constitui também um objeto de análise, tal como acontece com os comportamentos de participação na produção ou construção de novos conhecimentos.

Os profissionais de intervenção e os próprios agentes sociais locais envolvem-se nesta tarefa de criação de novos saberes de forma particular, ou seja, trata-se de dois universos culturais diferentes, os quais apreendem e assimilam a realidade de acordo com as suas características próprias (como por exemplo, socialização, formação escolar, experiências passadas e cultura). A fim de compreendermos melhor esta aparente dicotomia, podemos denominar «saber formal» àquele que integra alguma capacidade de abstração, e «saber informal» àquele que constitui o chamado saber popular. Referimos «aparente dicotomia» porque, na realidade, eles são complementares e interinfluentes; uma prova disto é a convergência e inter-relacionamento do saber formal (do grupo dos investigadores) e do saber informal (dos atores sociais envolvidos) com vista à persecução de um interesse comum – a realização de um processo de mudança de acordo com a metodologia de investigação-na/pela-ação.

“O paralelismo e a complementaridade dos métodos qualitativos e quantitativos permitem a renovação e enriquecimento permanentes de forma integrada do conhecimento em ciências sociais. Enquanto a investigação quantitativa é usualmente fidedigna, a investigação qualitativa tende para ser válida (Devine, 1995:146)” (Santo, Paula do Espírito, 2015, p. 34).

3.1.2 Métodos e Técnicas de Pesquisa

Com o propósito de validar os objetivos pretendidos, torna-se necessário proceder à recolha de informações e, para tal, recorre-se a determinadas técnicas de tipo quantitativo ou qualitativo, dependendo a sua escolha da pesquisa a efetuar e da informação necessária à sua

elaboração. O método é, precisamente, a estratégia escolhida para a recolha de informação e o plano que se torna necessário elaborar para que a investigação se desenvolva de forma eficiente.

“Os métodos qualitativos em ciências sociais são compostos, essencialmente, pelas técnicas da observação participante e da entrevista. Ou seja, os métodos qualitativos na área das ciências sociais são direccionados para procedimentos centrados na investigação em profundidade, conduzida de acordo com procedimentos regulares, repetidos, e levados a cabo, sobretudo, em períodos mais centrados no médio e longo prazos. O objetivo destes métodos é o de permitir que a investigação possa recolher e refletir sobretudo aspetos enraizados, menos imediatos, dos hábitos dos sujeitos, grupos ou comunidades em análise e, simultaneamente, possa sustentar, de modo fundamentado na observação, a respetiva inferência ou interpretação dos seus hábitos.” (Santo, Paula do Espírito, 2015, p. 27)

No que se refere aos métodos quantitativos e à representatividade dos resultados, a utilização das técnicas da amostra e do questionário associadas num inquérito ou sondagem à opinião pública permite que o investigador tenha, à partida, uma expectativa de natureza extensiva quanto aos resultados a auferir.” (Santo, Paula do Espírito, 2015, p. 34)

A classificação dos métodos e das técnicas pode ser variada de acordo com diferentes autores. Neste trabalho optamos por utilizar a classificação, dividindo, os métodos em: método experimental, método de análise extensiva e método de estudo de casos.

O método experimental é caracterizado pelo facto de, a partir de duas situações idênticas e relevantes para o estudo que se pretende efetuar, ser introduzida numa delas uma variável nova (variável independente), enquanto a outra situação se mantém sem alterações. Isto tem como propósito uma posterior comparação da evolução da primeira variável (unidade experimental) por relação à segunda variável (unidade de controlo). A partir da unidade experimental surgirão variáveis dependentes como consequência da variável independente introduzida. Trata-se de um método mais indicado para as ciências naturais, pelo facto de a partir dele procurar-se uma explicação causal – algo que não é próprio da investigação social, na medida em que as situações dificilmente são consequência de uma única variável.

O método de análise extensiva, também conhecido por método de medida, estuda populações de elevada amplitude, necessitando, por isso, do estabelecimento de amostras representativas do universo. Uma das suas características fundamentais é a possibilidade de

quantificação dos dados obtidos que a posterior possibilidade de comparação dos mesmos, tanto no seio da investigação em curso como em relação a outras investigações já efetuadas.

Relativamente ao método de estudo de casos, ou método de análise intensiva, procura-se, com a sua aplicação, estudar intensivamente um dado fenómeno social, no sentido de obter-se uma grande compreensão do mesmo. Para tal, a análise contempla uma vasta amplitude de aspetos podendo estes abarcar áreas como: o social, o político, o ideológico, o psicológico entre outras; nunca descorando os antecedentes do fenómeno.

A sua aplicação possibilita a adoção de técnicas qualitativas e quantitativas, contudo, os resultados obtidos dificilmente são generalizáveis a outros casos.

No que concerne à análise da informação, esta pode ser documental, ou não documental possuindo cada uma delas técnicas específicas.

A análise documental adota dois tipos de técnicas: clássicas e modernas. As técnicas documentais clássicas são utilizadas, predominantemente, pela História. Por sua vez, as técnicas documentais modernas são mais utilizadas pela Sociologia e pela Linguística e subdividem-se em semântica quantitativa (através do estudo do vocabulário dos textos, utilizando como adjuvante a estatística) e análise de conteúdo (técnica de eleição em investigação social, pois procura inteirar-se do significado dos textos).

Relativamente à análise não documental é possível identificar as técnicas de observação participante e de observação não participante.

No que diz respeito à observação participante, trata-se uma técnica que é caracterizada pela presença do investigador, durante um período significativo de tempo, no contexto social alvo de análise. Esta técnica pode dividir-se em observação-participação, quando o investigador integra um determinado grupo social para recolher informação no âmbito de um projeto de pesquisa que já se encontra a decorrer; e em participação-observação, quando o investigador pertence ao grupo em estudo e decide investigá-lo.

No âmbito desta técnica, o investigador pode desenvolver um projeto de pesquisa acerca de uma realidade à qual não pertence. Neste contexto, ele integra-se no grupo, participando ativamente como se de um elemento do mesmo se tratasse. Contudo, na realidade ele continua a ser um elemento estranho àquele contexto, sendo por isso necessário que os termos da sua presença sejam pensados ao pormenor, no sentido desta não interferir no normal funcionamento da realidade em estudo. Para tal, é importante que o investigador seja conhecedor dos valores, normas e regras de comportamento da população que está a estudar e os respeite, agindo em conformidade com os mesmos.

Quanto à observação não participante podem ser nela englobadas as entrevistas, as histórias de vida e os inquéritos.

“As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.” (Quivy, Raymond, 2013, p. 69).

A entrevista é uma técnica que permite recolher opinião do sujeito da investigação sobre temáticas de interesse para a própria investigação. Nela é possível ocorrer uma interação entre entrevistador e entrevistado. Desta forma, é positivo que surja uma certa empatia que promova o à vontade do entrevistado.

Consoante a existência ou não de um guião a ser utilizado pelo investigador e do grau de autonomia das respostas que as questões colocadas possibilitam, as entrevistas podem ser de três tipos: diretivas, não diretivas e semidiretivas. As primeiras caracterizam-se pela existência de um guião relativamente rígido e definido com antecedência, sendo as perguntas, maioritariamente, de tipo fechado; as segundas caracterizam-se pela possibilidade de livre resposta, por parte do entrevistado, podendo este orientar o sentido da resposta como bem entender (a técnica de análise de conteúdo é aqui fundamental); as terceiras desenrolam-se a partir de um guião previamente estruturado, com algumas questões que o investigador acha pertinente abordar, dando também liberdade ao entrevistado de responder com alguma autonomia.

Tanto as entrevistas não diretivas como as semidiretivas auxiliam à utilização de outra técnica de recolha de informação. Estamos-nos a referir às histórias de vida.

As histórias de vida têm como propósito a recolha de informação à cerca da vida de determinada pessoa, ou pessoas, no sentido de possibilitar o entendimento de determinadas situações às quais está/estão relacionada(s). Podem também ser utilizadas na construção de biografias ou autobiografias.

Por fim, o inquérito por questionário permite uma cobertura maior da população a ser inquirida. Não há uma interação pessoal com o entrevistador mas há um trabalho prévio de grande investimento no arranjo gráfico do questionário, na clareza e exatidão das perguntas que podem igualmente ser abertas ou fechadas. Por pretender interrogar um elevado número de pessoas, o inquérito é, muitas vezes, aplicado a amostras, devendo estas ser representativas do universo. Através dele é possível comparar os dados obtidos a partir de processos quantitativos, mas também qualitativos, estando o primeiro aspeto mais relacionado com as questões fechadas e o segundo com as questões abertas.

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (Quivy, Raymond, 2013, p. 188)

Tal como na entrevista, a presença do investigador que aplica o inquérito, no momento do seu preenchimento, pode interferir nos resultados finais. Para que tal não se verifique é frequentemente levada a cabo a possibilidade dos inquiridos preencherem o inquérito na ausência do inquiridor e, posteriormente, devolvê-lo num local combinado.

3.1.3 Opções Metodológicas e Procedimentos de Atuação e da concretização do Trabalho de Investigação

No desenrolar desta investigação, a metodologia que surge como sendo a mais ajustada para a investigação-ação, é a modalidade de investigação-para-a-ação. Esta escolha deve-se sobretudo ao facto de este trabalho se realizar em função de alguém que busca informações e conhecimentos sobre determinado fenómeno, neste caso, sobre a implicação de diferentes percursos escolares. Deste modo, a curiosidade de saber parte, de fonte externa ao investigador ou equipa de investigação e está essencialmente delimitada pelo campo de ação”. No entanto, isto não quer dizer que os objetivos da pessoa externa sejam impostos à equipa de investigação. Embora existam limites de atuação que não podem ser ultrapassados, a identificação dos problemas e as estratégias devem ser decididas pela equipa.

A investigação pode centrar-se num momento de tempo particular ou assumir um carácter longitudinal, com o acompanhamento do caso ao longo de um período de tempo.

Uma das tendências da investigação atual é a de conciliar abordagens quantitativas e abordagens qualitativas. Reconhecendo vantagens e limitações dos dois tipos de abordagens, muitos investigadores optam por integrar numa mesma investigação metodologias quantitativas e metodologias qualitativas. (Veiga, Feliciano H., 2013, p. 750)

Relativamente ao método que elegemos para esta investigação, aquele que decidimos empregar, por considerarmos o mais apropriado, foi o método de estudo de casos. Através dele é possível realizar uma análise mais aprofundada e, talvez por isso, mais enriquecedora, mesmo com a limitação que advém com a utilização deste método ou seja, não se poder efetuar generalizações. Por outro lado, uma das vantagens que ele nos oferece, reside no facto de podermos dispor de técnicas quantitativas e técnicas qualitativas.

O fenómeno social estudado através deste método é analisado pormenorizadamente, desde o seu aspeto social ao seu aspeto económico, tendo também em conta os seus antecedentes, daí que também seja denominado como método de análise intensiva.

Através do estudo de casos, é possível reunir informação sobre o objeto de investigação, documentando-o e fundamentando-o num relatório, que será posteriormente alvo de análise.

Por termos dado ao nosso trabalho a configuração de estudo de caso começamos por refletir sobre esse método, vocacionado num momento seguinte a nossa reflexão para um resumo do que foi o percurso metodológico por nós percorrido.

Tomámos a decisão de circunscrever o nosso estudo, ao caso a uma Instituição vocacionada para o desenvolvimento do Sistema de Aprendizagem em Alternância, à dezenas de anos, tutelada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e detentora de uma Escola Profissional vocacionada para o desenvolvimento de Cursos Profissionais de dupla Certificação e outros, com tutela do Ministério da Educação..

Tabela 15. Vantagens e Inconvenientes do Estudo de Caso (Veiga, Feliciano H., 2013)

Vantagens	Inconvenientes
É um método apropriado para estudos de pequena escala, para quem tem limitações de tempo ou de outros recursos	Generalização de Resultados
Deixa em aberto a possibilidade de a qualquer altura retomar outras abordagens	Ao envolver-se na investigação, o investigador pode interferir na recolha e análise de dados
Os dados poderão servir de apoio a interpretações alternativas	Confidencialidade de dados
Os dados da investigação são mais acessíveis ao público, podendo assim contribuir para a democratização das tomadas de decisões	

Justificada desta forma a decisão que tomámos, queríamos no momento que se segue, tecer algumas considerações sobre o estudo de caso, nomeadamente as que contribuíssem para definir este tipo de estudo, as desvantagens que ele aborda e as limitações que pressupõe, bem como os seus motivos de interesse

“Os dados da investigação são recolhidos ao mesmo tempo e, em geral, a análise de dados é realizada em simultâneo, servindo muitas vezes para verificar se os resultados quantitativos e qualitativos são idênticos” (Veiga, Feliciano H., 2013, p. 750).

O estudo de caso, surge assim como método de recolha e análise de dados, portador de vantagens e desvantagens, como se verifica na Tabela 15.

Passaremos de seguida à aplicação de algumas considerações tecidas, ao nosso estudo de caso.

A escola depara-se, constantemente, com situações de insucesso escolar que dificilmente são ultrapassadas, mesmo experimentando as diversas estratégias ou apoios de complemento curricular.

A definição de insucesso escolar é difícil de formular, mas a procura de explicações para a problemática do insucesso escolar, que tem sido uma preocupação constante ao longo das últimas décadas, também não é menos complexa. Há inúmeros estudos e teorias que tentam interpretar o fenómeno do insucesso escolar, analisando as situações em que este decorre e definindo as suas causas. (Galindo, Edgar, 2015, p. 26).

O insucesso escolar deve ser encarado como um fenómeno relacional, não tendo em conta apenas os alunos mas também a instituição escolar, as famílias... em suma, toda a comunidade educativa.

Torna-se necessário assegurar a todos os jovens o direito e os meios de adquirirem os conhecimentos e instrumentos fundamentais que lhes permitam uma intervenção válida na realidade social. Para que tal se verifique, é imprescindível ter em conta e respeitar a identidade cultural de cada indivíduo e, neste âmbito, a escola não deve funcionar como critério de distinção mas sim de inclusão. As respostas educativas devem ir ao encontro de todos os indivíduos e não apenas dos que, por predisposições familiares ou outras, se encontram mais motivados para o saber teórico.



Capítulo IV

Trabalho de Campo





Capítulo IV – Metodologia da Investigação

Neste capítulo pretendemos identificar o contexto, a Instituição em que decorre a investigação, a metodologia seguida, a amostra e a tipologia de instrumentos utilizados para a recolha de dados .

4.1 Contexto

O trabalho de campo ocorreu na Instituição Alternância – Ensino e Formação Profissional, CRL e na Escola Profissional Alternância. A opção pela entidade Alternância decorre da sua longa experiência no desenvolvimento da formação de dupla certificação em vários programas formativos. Predominantemente o sistema de aprendizagem em Alternância é pela instituição desenvolvido desde a sua fundação. Acresce ainda, minha ligação à mesma como0 membro da Direção e a inexistência de outras entidades privadas com significativo envolvimento nesta tipologia de formação.

A Alternância – Ensino e Formação Profissional, doravante designada de Alternância, é uma cooperativa de ensino fundada em 1986, com sede na Rua Luísa Tody – S. Mamede Infesta, concelho de Matosinhos e com delegações na Rua Delfim Ferreira, 500 2º Dtº – Porto, Rua Ezequiel Campos, 106 – Porto. É uma entidade formativa, certificada pela DGERT, que desenvolve programas tutelados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, nomeadamente os cursos de Aprendizagem em Alternância.

Desde 2003 e ao abrigo do Decreto-Lei nº 4/98 de 04 de janeiro, é proprietária da Escola Profissional Alternância (EPA), com Autorização de Funcionamento nº 157 de 16/03/2003, outorgada pelo Ministério da Educação, para o desenvolvimento de Formação Profissional nas áreas de Hotelaria/Restauração e Turismo. Decorrente do Alvará atribuído pelo Ministério da Educação, beneficia das prerrogativas de Utilidade Pública de acordo com o Dec. Lei 4/98 de 08/01.

A Alternância está inserida nas periferias do Concelhos do Porto e de Matosinhos, onde se localizam alguns dos bairros sociais, territórios onde o acesso às oportunidades é escasso, com indicadores marcados pelo insucesso escolar; pelas baixas expectativas em relação à

escola; pelo absentismo e abandono escolar... mas também pela heterogeneidade de competências e pela multiplicidade de experiências e realidades que nos desafiam a trabalhar numa perspetiva de transformação e inclusão social.

Tem como missão:« Implementar e organizar uma formação inclusiva de qualidade, centrada no aluno/formando, que contribua para o seu desenvolvimento integral, facilitadora de aquisição de competências e saberes, que lhe permitam um desempenho social e profissional autónomo, responsável e solidário» (Projeto Educativo da Alternância,2017-2018).

A existência de instalações certificadas pelo Ministério da Educação, através da Direção Geral de Estabelecimentos Escolares – DGEstE e do Instituto de Emprego e Formação Profissional – IEFP para o desenvolvimento do ensino/formação, faz da instituição uma referência. Nomeadamente, porque a Alternância possui os equipamentos e as ferramentas necessárias ao desenvolvimento das ações a que nos propomos. Estes materiais, não só pela quantidade, mas também pela sua qualidade, potenciam as competências previstas nos planos de formação e asseguram a qualidade necessária ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, assim como promovem uma articulação mais efetiva das diferentes componentes formativas e respetivas saídas profissionais.

Tendo em conta as exigências das áreas formativas, cada uma das nossas delegações responde adequadamente às necessidades específicas que este tipo de ensino [profissional] requer, dispondo também de meios didático-pedagógicos e audiovisuais que asseguram a qualidade necessária no processo de educação-formação.

A Alternância dispõe de pessoal não docente que faz a mediação, num equilíbrio colaborativo, com todas as pequenas e grandes ações que decorrem diariamente nas nossas instalações. Para além destes, os docentes devidamente habilitados e com experiência formativa e profissional em percursos dos Cursos de Educação e Formação de Jovens, Cursos Profissionais e Cursos de Aprendizagem em Alternância que procuram, naquilo que lhe é permitido, atualizar as técnicas e tecnologias que o mercado utiliza para um melhor enquadramento dos nossos jovens no mundo de trabalho, nas áreas de formação que a Alternância desenvolve.

Dispõe ainda, de um Serviço Psicossocial (SPS), que em articulação com os Diretores de Curso e os Orientadores Pedagógicos trabalha, em permanência, a divulgação da oferta formativa, a orientação vocacional, o processo de recrutamento, seleção e integração dos novos alunos/formandos, assim como realiza outras diligências no âmbito da prevenção do abandono escolar.

Quanto aos recursos financeiros, a Alternância dispõe das receitas provenientes de dotações que lhe são atribuídas pelo orçamento do Ministério da Educação e do Programa Operacional de Capital Humano (POCH). A escola candidata-se a apoio financeiro para as despesas inerentes à oferta formativa que ministra com o objetivo de possibilitar a frequência dos alunos/formandos até à conclusão do curso ou ao término do ciclo de formação.

Pelos mais de 30 anos de atividade no âmbito da Educação e Formação, bem como pelas parcerias estabelecidas com centenas de empresas ligadas aos vários setores de atividade, a Alternância é possuidora de um historial que não pode deixar de ser tido em consideração quando, em Matosinhos e no Grande Porto, se aborda esta área.

4.1.1 A Cultura Organizacional

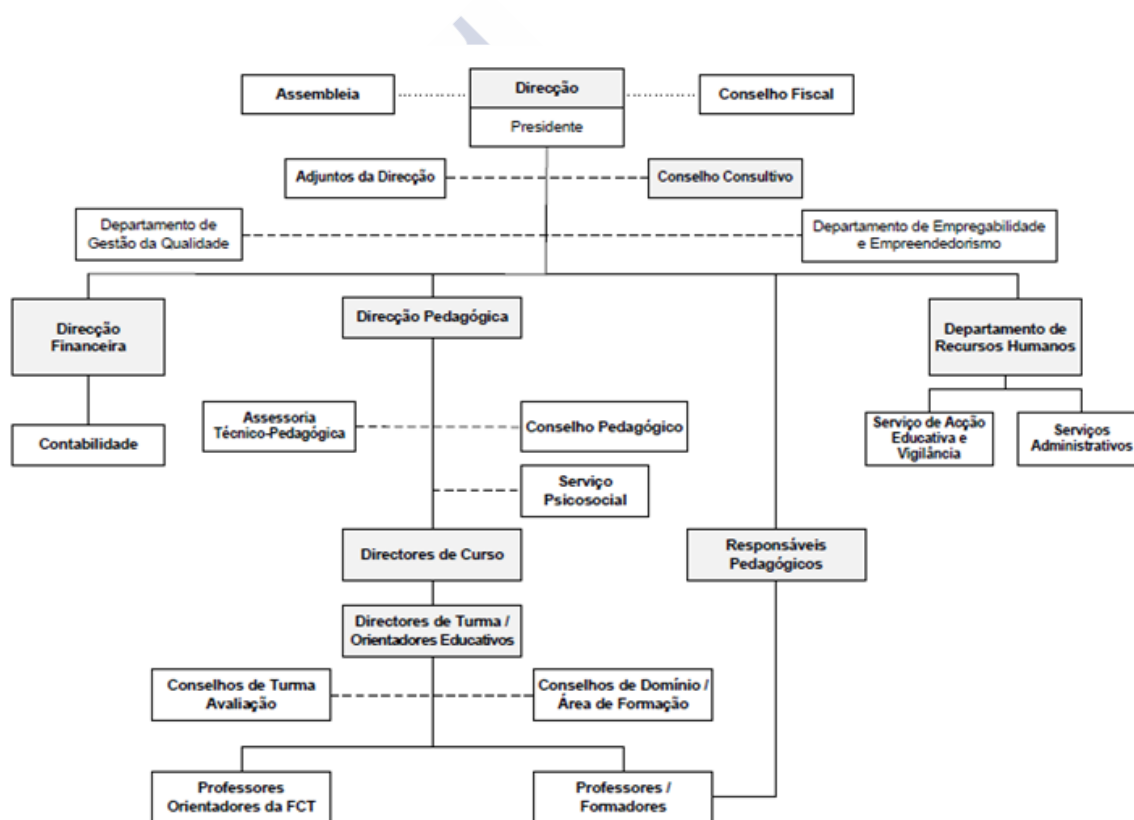


Ilustração 8. Organograma da Alternância.

Fonte: Projeto Educativo

Enquanto organização cooperativa, a Alternância é uma entidade sem fins lucrativos e rege-se por princípios democráticos, assentes numa sólida consciência política e social, numa ação dirigida para a educação, capacitação e informação, na transparência da gestão, num quadro social que se orienta para a cooperação, solidariedade e equidade, tendo como grande objetivo servir a comunidade. Promove os valores éticos de honestidade, responsabilidade social e de compromisso com os grupos sociais mais desfavorecidos.

É no sentido do trabalho cooperativo e de parceria que a Escola, sempre que solicitada, vem colaborando nos mais diversos eventos, designadamente no apoio ao serviço de restauração, com outras instituições como a DREN, Câmara Municipal de Matosinhos, escolas públicas e privadas, entre outras.

A Cultura Organizacional da nossa Escola assenta numa cultura de avaliação permanente e numa orientação de excelência definido para as nossas práticas formativas. A avaliação do formador, do formando, do Diretor de Curso, do Coordenador de Ação, das Empresas, da Instituição é prática obrigatória e está implementada há vários anos nesta escola. Aliás não se concebe, nem se pode aceitar que os atores do e no processo formativo não considerem imprescindível esta prática.

O desenvolvimento da melhoria das nossas práticas letivas e formativas tem ainda por base um processo de autoavaliação que nos permite traçar planos de melhoria e mesmo detetar necessidades formativas para organizar e planificar os planos individuais de desenvolvimento profissional dos nossos colaboradores, quer se tratem de professores, formadores das áreas profissionais ou funcionários de apoio à ação educativa.

Para além da avaliação interna, atrás referida como autoavaliação, dando cumprimento à legislação em vigor¹⁶ a Alternância implementou o sistema de gestão de qualidade. A avaliação externa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas. A avaliação externa pode igualmente assentar em termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se neste caso, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo.

A implementação de um sistema de gestão de qualidade vem contribuir para um aumento do grau de satisfação dos alunos/formandos e dos restantes elementos da comunidade educativa, permitindo assegurar a confiança na qualidade dos serviços prestados e ao mesmo tempo reforçar a eficácia e organização da Alternância.

Conforme consta no site¹⁷ Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP, o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais (EQAVET), consagrado pela Recomendação de 18 de junho de 2009 do Parlamento Europeu e do Conselho de Ministros da União Europeia, foi concebido para melhorar o Ensino e Formação Profissional no espaço europeu, colocando à disposição das escolas ferramentas para a gestão da qualidade. Neste seguimento, a Alternância adota os

¹⁶ Segundo a Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro

¹⁷ <http://www.angep.gov.pt/> (data de consulta: 14/2/2017)

instrumentos do EQAVET que permitem documentar, desenvolver, monitorizar, avaliar e melhorar a eficiência da oferta formativa e a qualidade das práticas de gestão, envolvendo mecanismos de avaliação interna e externa, e relatórios de progresso, estabelecendo critérios de qualidade e descritores indicativos. A gestão da qualidade, realizada com base nestas orientações e instrumentos do EQAVET, procura assegurar a qualidade da formação, tendo sempre presente um conceito de melhoria contínua.

Porque o processo do ensino/formação necessita de profissionais qualificados asseguramos aos formadores formação contínua (certificada) e em parceria com a Universidade de Santiago de Compostela – Master e Pós Graduação em áreas com ligação direta à educação/formação e ao cumprimento da componente pedagógica.

4.1.1 A EP Alternância e o seu contexto local e socioeconómico

A Escola encontra-se inserida no concelho de Matosinhos, pertencente á área metropolitana do Porto, onde os problemas sociais existentes são detetados pelas instituições com quem mantem relações de proximidade:

- - Câmara Municipais
- - Juntas de Freguesia
- - Comissões Sociais de Freguesia
- - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
- - Escolas Públicas e Privadas
- - Serviços de Orientação Vocacional
- - GIP –Gabinete de Inserção Profissional
- - ANQEP – Rede Maior da Empregabilidade e Ensino Profissional
- - ANESPO-Associação Nacional de Escolas Profissionais
- Centros de Emprego
- Universidades a nível Nacional e Internacional

No âmbito de uma parceria consolidada ao longo de vários anos, estas instituições fazem-nos chegar permanentemente as necessidades formativas dos contextos mais desfavorecidos ou problemáticos. Por isso, o nosso público (cerca de 98%) é constituído por jovens desfavorecidos, que não encontram resposta no sistema de ensino, marcados por histórias escolares de abandono, expulsões e suspensões, oriundos de famílias disfuncionais, marginalizados económica e socialmente, conotados com a rua, o mundo da droga, a violência, a noite.

Nas formações de nível I e II, damos prioridade àqueles alunos que nos chegam já sinalizados pelas Entidades atrás referidas.

É nosso objetivo que, nos seus percursos de educação/formação (CEF), os alunos possam “(re)construir” o “ser”, a sua forma de estar em sociedade, criando novos laços de relação e de identidade, acreditem de que também são capazes de chegar mais além e desenvolvam um conceito de “autoeficácia”, elevem a sua autoestima, desenvolvam competências profissionais, mas também adquiram a noção de responsabilidade individual e coletiva, que passa pela compreensão e interiorização dos valores e regras de assiduidade, pontualidade, relacionamento pessoal e interpessoal, necessários à socialização e à integração na vida ativa.

Os jovens que terminam a sua formação nos cursos CEF, são na sua maioria encaminhados pelos serviços psicossociais, no sentido de dar continuidade ao seu percurso escolar, na EPA, nos cursos profissionais ou ingressarem no Sistema de Aprendizagem.

Muitos dos nossos jovens ex. formandos estão hoje qualificados e habilitados com cursos superiores, inseridos no mundo do trabalho, em quadros superiores e quadros intermédios de empresas, no serviço militar, tornaram-se empresários ou formadores e apenas uma muito pequena percentagem abandona a escola em situação de indiferenciados ou não integrados.

4.1.2 A Oferta Formativa da Instituição

Considerando o contexto social onde atua e o tipo de alunos com que a Escola trabalha ao nível do Ensino Básico (nível I, II e IV de qualificação profissional), a continuidade da escolarização e qualificação dos jovens que concluíram o nível II entendemos ser essa instituição necessária no contexto do processo da formação de dupla certificação.

Esta “missão” que nos propomos levar por diante tem um objetivo determinado, que é formar o cidadão “o ser” (o homem global), procurando-se também, qualificar, “construir” o profissional, Homem ou Mulher, capaz de, pelo “saber, saber fazer”, adquirir competências sociais, culturais e profissionais que o habilitem a desempenhar uma profissão, e/ou a prosseguir estudos no ensino superior. A nossa já longa vivência na educação e formação e os resultados obtidos e devidamente comprovados validam os nossos propósitos.

É de sublinhar ainda que a preponderância da oferta formativa da Alternância assenta na área de Hotelaria/Restauração e Turismo, que no concelho de Matosinhos tem particular importância, uma vez que se trata do concelho da Europa com mais estabelecimentos de Restauração/Hotelaria por Km² e onde a oferta formativa nesta área é muito escassa, ou seja, para a enorme procura de recursos qualificados não há a necessária correspondência formativa.

A oferta formativa da Alternância, desde 2005, reparte-se pelos Cursos de Aprendizagem em Alternância, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), conforme exemplificado nas Ilustração 9 e Ilustração 10

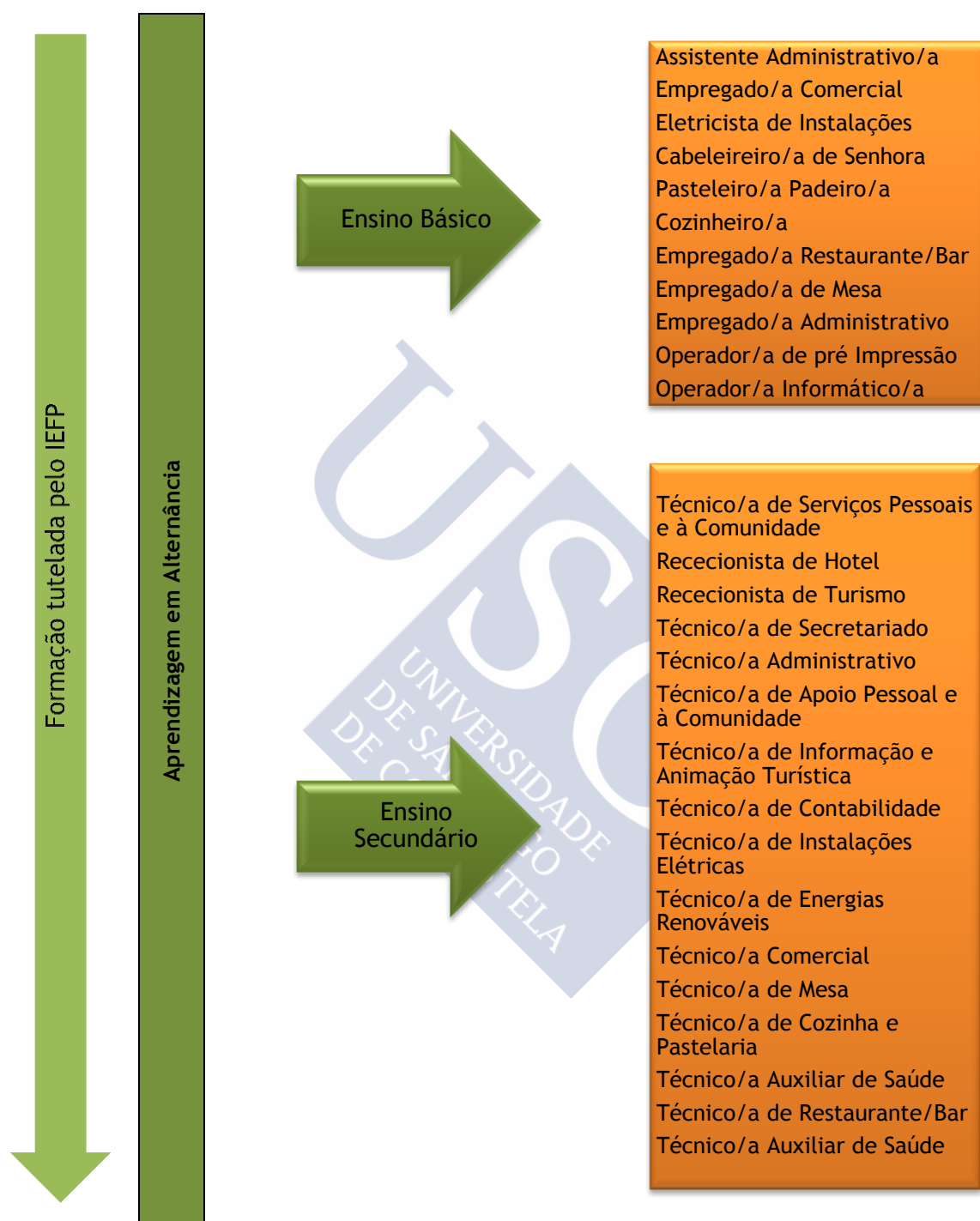


Ilustração 9. Formação Tutelada pelo IEF

Fonte: Elaboração própria

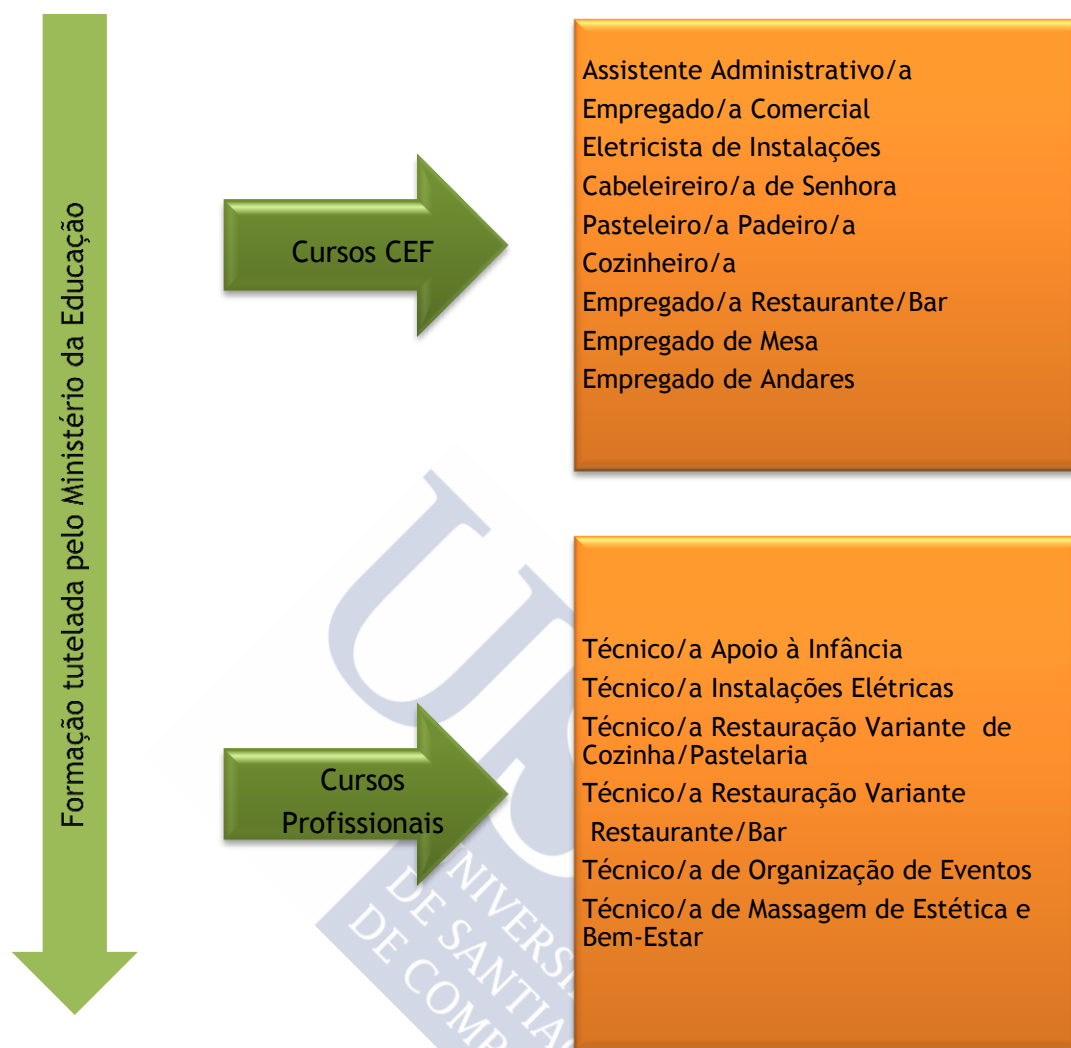


Ilustração 10. Formação Tutelada pelo Ministério da Educação
Fonte Elaboração Própria

Aproximadamente 85% dos formandos que concluem os cursos CEF, na área de Hotelaria Restauração e Turismo: Cozinheiro; Pasteleiro; Empregado de Bar; Empregado de Mesa; Empregado de Andares, manifestam vontade de continuar o seu percurso formativo no Sistema de Aprendizagem em Alternância e Cursos Profissionais,

Porém, alargamos o leque da oferta formativa a outras áreas, pois os objetivos da Alternância assentam em modelos de inclusão e inserção: queremos, por um lado, que a nossa oferta responda às necessidades das organizações mas, por outro, que vá de encontro às expectativas e vocação dos jovens, uma vez que consideramos que este fator é determinante para a conclusão com sucesso dos seus percursos escolares.

Participou, numa experiência piloto, com as seguintes cursos e nas seguintes áreas, conforme plasmado na

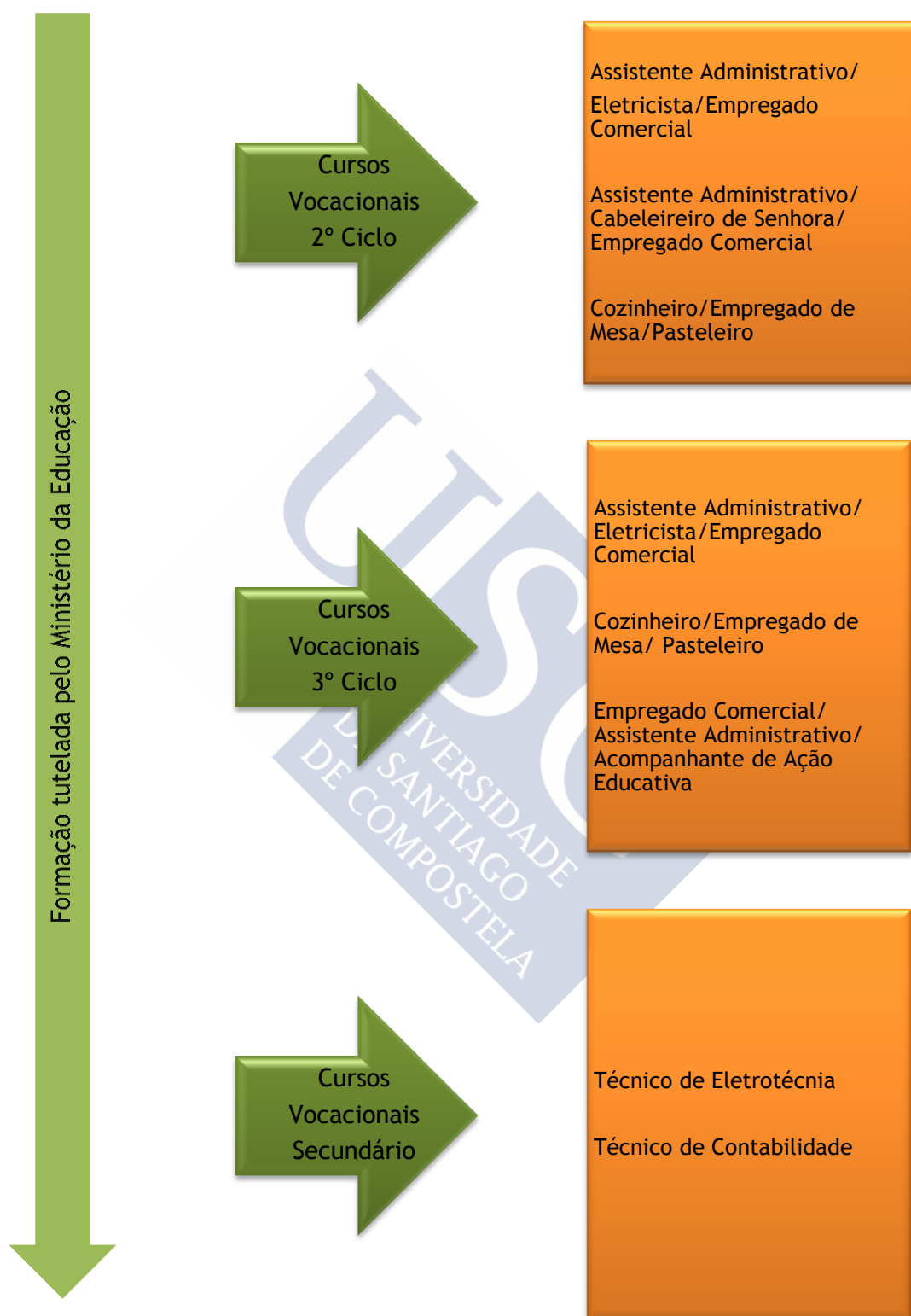


Ilustração 11. Formação Tutelada pelo Ministério da Educação-Cursos Vocacionais

Fonte: Elaboração própria

A Entidade dispõe de autorização de funcionamento para lecionar nas seguintes áreas profissionais:

Tabela 16. Áreas Profissionais com Autorização de Funcionamento

Código	Área Profissional	Código	Área Profissional
213	Audiovisuais e produção dos media;	729	Saúde - programas não classificados noutra área de formação;
341	Comércio;	761	Serviços de apoio a crianças e jovens;
342	Marketing e Publicidade;	762	Trabalho social e orientação;
344	Contabilidade e Fiscalidade;	812	Turismo e lazer;
346	Secretariado e trabalho administrativo;	815	Cuidados de beleza;
481	Ciências informáticas;	851	Tecnologia de proteção do ambiente;
522	Eletricidade e Energia;	862	Segurança e higiene no trabalho
541	Indústrias alimentares;		

Fonte: Elaboração própria

4.2 Estudo de caso

Durante muitas décadas e por vários autores as metodologias de investigação dividiam-se em qualitativas e quantitativas, nomeadamente na área das ciências Sociais e na área da educação. Como afirma Legendre (1983:163e 164) "As ciências da educação são passíveis se os investigadores das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório in vitro e da suas reuniões político administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é no seio das vivências escolares reais, (...) Para que as hipóteses de sucesso aumentem, dever-se-ão conjugar todas as abordagens de estudo possíveis: investigações quantitativas, qualitativas e de ação, perceções etnológicas, etc."

Esta dicotomia de processos foi-se esbatendo, tendo vários autores a partir dos anos 90 (Patton,1980;Bauder,1997; Batista Lúcio (2006) proporem a necessidade de utilização dos duas metodologias em conjunto, tendo em consideração que uma investigação mista apresenta várias vantagens.

São muitas as fontes teóricas que se debruçaram sobre a discussão reflexão e aplicabilidade do estudo de caso, tal como afirma Flyvbjerg, “a ciência social deve reforçar-se mediante a realização de mais estudos profundos de caso” (2004, p.57).

Para Tójar (2006) o estudo de caso “é um método de investigación que viene definido por un diseño de investigación, un trabajo de campo en el que se emplean unas técnicas concretas, un análisis y una narración del caso”p.(114).

A investigação e pesquisa que nos propusemos, efetivamente procura qualitativa e quantitativamente aplicar, analisar e concluir se os objetivos foram atingidos.

Outras abordagens, permanecem e perduram. O que é um caso? Presentemente pode ser uma resposta ainda indefinida. Um objeto relativamente limitado ou um processo que se apresenta de forma teórica, empírica ou ambas. Também pode ser um fenómeno específico do tempo e espaço. Ainda no âmbito do estudo de caso vários autores procuram evidenciar outros conceitos igualmente relevantes que podemos designar de unidade de análise. Os autores Yin e Stack têm dado um forte contributo para incrementar e melhorar a imagem do estudo de caso como estratégia no âmbito da metodologia de investigação.

Segundo Johansson,(2003)“O estudo de caso deve ter um “caso” que é objeto de estudo. O “caso” deveria: ser uma unidade de funcionamento complexa; ser investigado no seu contexto natural, com uma multiplicidade de métodos; ser contemporâneo”.(p.2).

De toda a leitura e pesquisa efetuada, validamos o estudo de caso como a metodologia aplicável na nossa situação e como tal partimos para o trabalho de campo munidos dos instrumentos previamente selecionados e necessários para a apreciação crítica qualitativamente e quantitativamente. Pretendemos com eles responder aos objetivos desta pesquisa, ver Tabela 17. Objetivos do trabalho de campo

Tabela 17. Objetivos do trabalho de campo

Objetivos	
Objetivo Geral	Sistema de Aprendizagem em Alternância, fomentador de maior inserção na atividade laboral
Objetivos específicos	1. O Sistema de Aprendizagem em Alternância é preferencialmente opção dos jovens que pretendem ingressar na vida ativa
	2. Motivações para a frequência dos cursos de dupla certificação
	3. Motivações das empresas para acolhimento de alunos na Formação em Contexto de Trabalho;
	4. Eficácia no Formação em Contexto de Trabalho no âmbito da posterior inserção na vida ativa
	5. Empregabilidade dos jovens que concluíram cursos de dupla certificação nomeadamente o Sistema de Aprendizagem em Alternância

4.3 Amostra

Tal como atrás referimos o trabalho de campo é realizado numa Instituição que desenvolve formação de dupla certificação, nomeadamente no Sistema de Aprendizagem em Alternância. O que se pretende com a seleção de uma amostra é que seja representativa de uma população. Conforme sugere Stake (1995) é fundamental entender que “ O estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Stake,1995, p.4).

Também para Tójar(2006) “lo relevante es no dejar a un lado información que pudiera ser essencial para la investigación que se está desarrollando”(p.187).

O nosso trabalho de campo comportou dois momentos temporais e envolveu diferentes agentes, os formandos para quem a formação se destina e outros que intervêm na formação e colaboram com a Alternância. Num primeiro momento, a nossa amostra incluiu formandos que concluíram o seu percurso formativo na Alternância, nas diferentes tipologias de formação com dupla certificação ministradas na Instituição, no período de 2004 a 2014 e com os quais foi possível estabelecer contacto. Com a inclusão dos cursos de tipologias de dupla certificação: CEF, Cursos Profissionais, Cursos Vocacionais, pretendemos realizar uma

análise comparativa entre estes e o sistema de Aprendizagem Também foram incluídas as empresas onde se desenvolveu a formação em contexto de trabalho, responsáveis pedagógicos/docentes e individualidades na área da formação e emprego, o Ex-delegado Regional da Delegação do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional e um Ex-Diretor do Centro de Emprego de Matosinhos.

No segundo momento, que decorreu em 2016 e 2017, orientamos a investigação numa linha de recolha de evidências da formação/escola/emprego. De entre os elementos que integram a comunidade educativa da Alternância procuramos ter em consideração a representatividade da mesma e as áreas profissionais desenvolvidas. O número abrangido corresponde a 51% dos formandos integrados em programas formativos de dupla certificação.

Quanto á participação da Escola – Direção Pedagógica, Orientadores de Estágio, Docentes e Técnicos-foram selecionados os elementos que estavam diretamente ligados ao desenvolvimento da componente da formação em contexto de trabalho.

No que respeita às empresas com as quais a Alternância tem celebrado protocolos de longa data para colaboração no desenvolvimento da formação, nomeadamente na FCT e cuja parceria pressupomos ter enriquecido o contributo dos testemunhos prestados.

Pensamos que as pessoas selecionadas/indicadas para participar neste trabalho foram as que detinham a informação necessária para responder às questões sobre a Formação em Contexto de Trabalho.

4.4 Instrumentos aplicados para recolha dos dados

Na perspetiva de Yin numa investigação devem ser utilizados vários instrumentos para recolha de informação e dados entre eles o questionário, a entrevista individual e de grupo. No nosso trabalho utilizamos questionários, destinados aos formandos que concluíram a formação, às empresas que colaboram no desenvolvimento da formação em contexto de trabalho. Foram utilizadas entrevistas semi estruturadas Também foi utilizado o Focus Group ou grupos de discussão para recolha de informação qualitativa.

Os questionários enviados aos formandos pretendiam recolher evidencias relativamente a:

- Cursos frequentados;
- - Anos de conclusão;
- - Motivações dos formandos;
- - Motivos do abandono da frequência;

- - Expectativas face ao emprego;

Quanto aos questionários dirigidos às empresas pretendiam recolher informação quanto à:

- -Importância da formação em Contexto de Trabalho no plano global do plano curricular;
- -A Avaliação da Satisfação com a FCT, que envolveu um quadro de avaliação da relação com as empresas que recebem alunos e uma questão sobre os pontos fortes e as áreas de melhoria da FCT.
- -A Avaliação das Competências Adquiridas envolvendo um quadro sobre as competências adquiridas e as não adquiridas mas consideradas importantes e uma questão sobre os motivos considerados existirem para que algumas competências chave não tivessem sido adquiridas.
- -A Avaliação do Processo de Acompanhamento e Avaliação onde foram exploradas três grandes áreas: preparação da FCT; acompanhamento e orientação; e avaliação da FCT. Ou seja, analisar antes, durante e o após a FCT.

Foram por nós elaborados os Guiões, Questionários e Inquéritos e validados pela Alternância, entidade onde decorreu a aplicação bem como pelo seu Diretor Geral com formação de Doutoramento em Desenvolvimento e Organização Curricular, Diretora Pedagógica com Master em Consultoria, Xestión e Auditorias de Formación Continua e Ocupacional elaborado e organizado pela Universidade de Santiago de Compostela em 2006/2007.

Na sua construção procurou-se obter elementos que validassem ou não o objeto por nós pretendido, além de outros fatores de participação, bem-estar, e satisfação dos diversos intervenientes.

4.5 Recolha e Tratamento dos dados

Efetuada a recolha dos dados obtidos, no 1º e 2º momento, quer ao nível qualitativo e quantitativo, resultantes de instrumentos atrás descritos, optamos pela análise qualitativa no âmbito das entrevistas, Focus Group nas várias valências evidenciadas nos guiões e seguidamente a avaliação quantitativa resultante dos questionários e inquéritos aplicados.

A análise dos dados quantitativos foi realizada através do tratamento estatístico descritivo e inferencial. Quanto aos dados qualitativos, recolhidos nas entrevistas e Focus Group, assentou na análise de conteúdo com recuso á utilização de um software informático - MAXQDA

No sentido de corroborar alguns dados apresentados e para demonstrar com maior exatidão as expectativas e representações da população, alvo da nossa análise, utilizamos citações retiradas das entrevistas, pelo que sentimos a necessidade de as codificar de modo a poder identificar os testemunhos dos entrevistados. Assim, a letra e o número no fim de cada citação identificam a entrevista.

Tabela 18. Listagem das entrevistas orais e abertas realizadas no 1º momento

Código do entrevistado	Entrevistado
M1	Monitor/Tutor do Posto de Trabalho
F1	Responsável Pedagógico/Docente
E1	Ex-Formando
E2	Ex-Formando
E3	Ex-Formando
E4	Ex-Formando
I1	Ex-Delegado Regional da Delegação do Norte do IEFP
I2	Ex-Diretor do Centro de Emprego de Matosinhos

Tabela 19. Distribuição da amostra e tipos de instrumentos utilizados no 2º momento

Público-Alvo	Categoria	Nº de Participantes	
		Entrevistas	Focus Group
Alunos/as	Atuais alunos/as	62	12
	Ex-alunos/as	0	12
	Enc. Educação (EE)	0	2
Escolas	Direção Pedagógica	1	0
	Orientadores/as de Estágio	1	2
	Professores/as	0	3
	Técnicos/as	1	1
Empresas	Direção ou Empresários/as	7	2
	Tutores/as	3	2
	Chefias	4	1
	Trabalhadores	1	1

Foi um trabalho moroso, envolveu várias vertentes por forma a contemplar ex alunos, alunos, professores, Diretores de Curso, Empresas, Tutores e outras Individualidades ligadas ao Sistema de Aprendizagem em Alternância

Capítulo V

Análise dos resultados





Capítulo V – Análise dos resultados

O primeiro momento da investigação realizada incidiu sobre dois dos principais intervenientes para o objeto de avaliação: Formandos e ex-formandos; e Empresas acolhedoras de formandos em contexto real de trabalho.

Para o efeito, foram elaborados instrumentos: questionários, entrevistas, inseridas nos anexos De seguida apresentamos detalhadamente os principais resultados obtidos através da análise destes documentos.

5.1 Análise dos questionários aos Ex-formandos

Foram enviados, via correio, 201 inquéritos, que correspondem à totalidade dos formandos que terminaram a formação, foram obtidas 163 respostas, o que corresponde a 81% da amostra. Destas 149 foram consideradas válidas, 91%..

5.1.1 Tipo de formação de dupla certificação frequentada

A Tabela 20 apresenta a distribuição dos sujeitos que responderam ao inquérito em função do tipo de curso frequentado na ALTERNÂNCIA.

Tabela 20. Tipo de curso frequentado

Tipologia de cursos	Respostas	
	n	%
Aprendizagem	76	51,0%
Curso profissional	37	24,8%
CEF - Curso de Educação e Formação de Jovens	25	16,8%
Curso vocacional	11	7,4%
TOTAL	149	100%

Estes resultados são **consistentes** com a atividade formativa desenvolvida pela ALTERNÂNCIA desde 1986, em que os cursos do sistema de Aprendizagem se destacam pela maior quantidade de formandos que concluíram com aproveitamento.

A Tabela 21 fornece informação detalhada quanto aos cursos frequentados em cada uma das tipologias.

A consistência verificada com a tipologia de cursos frequentados pelos ex-formandos que responderam ao inquérito mantém-se no que diz respeito aos cursos propriamente ditos

Tabela 21. Cursos frequentados

Cursos	Respostas	
	n	%
Aprendizagem	76	51,0%
Técnico de Cozinha / Pastelaria	20	13,4%
Técnico de Restauração / Mesa Bar	20	13,4%
Técnico de Instalações Eléctricas	20	13,4%
Técnico de Serviços Pessoais e à Comunidade	16	10,7%
Curso profissional	37	24,8%
Técnico de Cozinha / Pasteleiro	14	9,4%
Técnico de Restauração / Mesa Bar	14	9,4%
Técnico de Instalações Eléctricas	9	6,0%
CEF - Curso de Educação e Formação de Jovens	25	16,8%
Eletricista de Edificações	8	5,4%
Empregado Comercial	8	5,4%
Cozinheiro	9	6,0%
Curso vocacional	11	7,4%
Assistente Administrativo / Eletricista / Empregado Comercial	11	7,4%
TOTAL	149	100%

5.1.2 Ano de conclusão

Na Tabela 22, são quantificados os formandos que concluíram a sua formação na ALTERNÂNCIA por cada ano civil. Esta informação permitirá comparar os resultados obtidos em função do tempo decorrido sob a conclusão da formação frequentada. Importará verificar qual a tendência (se existente) do feedback (positiva, negativa ou neutra) dos ex-formandos à medida que o tempo de conclusão da formação aumenta.

Importa referir que a maioria dos formandos concluiu a formação a partir de 2010 o que, para efeitos da investigação, é positivo, uma vez que permitirá averiguar com rigor os resultados dos cursos frequentadas em termos de empregabilidade, serão apenas ignorados os formandos que terminaram os cursos em 2014 na avaliação da empregabilidade de médio prazo (6 meses após a conclusão da formação).

Tabela 22. Ano de conclusão

Anos	Respostas	
	n	%
2004	1	0,7%
2005	1	0,7%
2006	1	0,7%
2007	2	1,3%
2008	2	1,3%
2009	6	4,0%
2010	19	12,8%
2011	22	14,8%
2012	36	24,2%
2013	34	22,8%
2014	25	16,8%
TOTAL	149	100,0%

Fonte: Elaboração Própria

5.1.3 Motivações

As próximas questões do questionário abordavam um dos aspetos-chave da investigação: descrever o melhor possível *quais as razões que levaram os sujeitos a investir num curso de dupla certificação?*

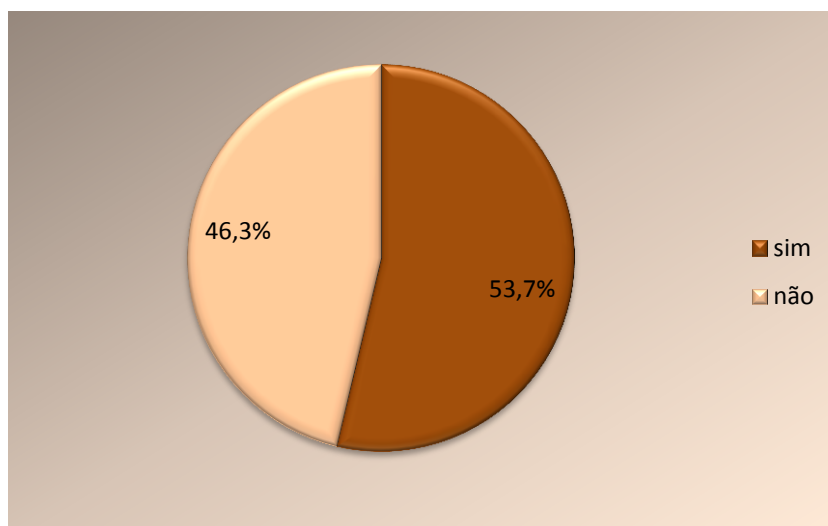


Gráfico 2. Conhecimento das opções de dupla certificação

O primeiro aspeto que procurámos despistar foi até que ponto os sujeitos, à data de inscrição no curso frequentado, estavam conscientes dos diferentes tipos de cursos de dupla certificação existentes.

Dos resultados expressos no Gráfico 2 podemos concluir que:

Uma ligeira maioria (53,7%) dos formandos sabia da existência dos diferentes percursos de dupla certificação. [1]

Como veremos mais adiante, este resultado contrasta com os obtidos junto das organizações (empresas) que acolheram ex-formandos de cursos de dupla certificação para a formação em contexto de trabalho.

Esta conclusão é melhor esclarecida com a informação plasmada no Gráfico 3

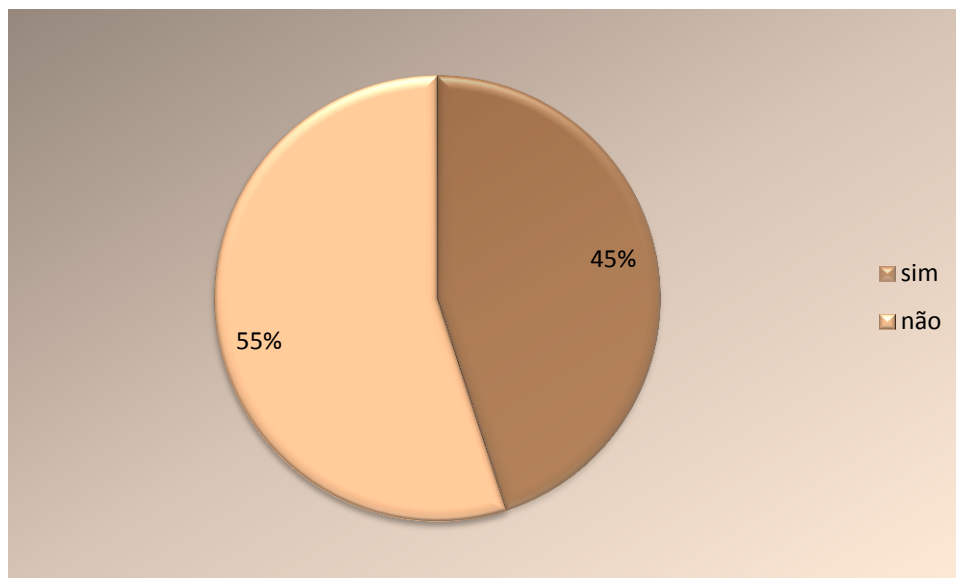


Gráfico 3. Consciência das características das opções de dupla certificação

Tal permite afinar a conclusão [2] para a seguinte formulação:

Uma ligeira maioria (53,7%) dos formandos sabia da existência de diferentes percursos de dupla certificação, mas a maioria dos mesmos (55%) não estava consciente das suas diferentes características [2]

Na Tabela 23, efetua-se o registo das principais motivações referidas pelos sujeitos como tendo estado na base do investimento realizado no percurso formativo de dupla certificação.

A motivação predominante (alínea b) da Tabela 23, está relacionado com a empregabilidade esperada no final do percurso formativo, sendo referida por 93 dos inquiridos (62,4% do total).

A perceção quanto a possíveis apoios financeiros mais favoráveis associados aos diferentes tipos de cursos de dupla certificação (alínea h)) foi a segunda motivação mais assinalada (79 indivíduos, equivalente a 53% do total).

A terceira opção mais valorizada pelos inquiridos (63 sujeitos, correspondentes a 42,3% do total) é de carácter vocacional.

Tabela 23. Motivações

Motivações	Respostas	
	n	%
Gostava da área técnica do curso (achava que tinha vocação para aquela profissão)	63	42,3%
Achava que seria fácil encontrar trabalho naquela profissão no fim do curso	93	62,4%
Os meus pais aconselharam-me	20	13,4%
Os meus amigos aconselharam-me	1	0,7%
Pessoas que tinham frequentado o curso aconselharam-me	14	9,4%
Fiz testes de orientação vocacional que “batiam certo” com o curso	0	0,0%
Foi o único curso onde aceitaram a minha inscrição	1	0,7%
Era o que oferecia melhores apoios financeiros (bolsas, subsídios, etc.)	79	53,0%
Outras: Na escola não tinha grandes notas e apostei num curso profissional para ver se iria-me adaptar melhor	5	3,4%

Tal permite apontar para a seguinte conclusão:

Os ex-formandos da ALTERNÂNCIA inscreveram-se em cursos de dupla certificação motivados essencialmente pela expectativa de uma inserção no mercado de trabalho mais fácil no final da formação, depois por considerarem que teriam acesso a melhores apoios financeiros e por acharem que teriam vocação para as áreas técnicas dos respetivos cursos.[3]

Na Tabela 24, procuramos avaliar de que forma os sujeitos geriram a sua inscrição em cursos de dupla certificação.

Tabela 24. Gestão da inscrição

Motivações	Respostas	
	n	%
Só me inscrevi neste curso	22	14,8%
Inscrevi-me em mais cursos da mesma área técnica	54	36,2%
Inscrevi-me em mais cursos, incluindo de áreas diferentes, mas só na ALTERNÂNCIA	26	17,4%
Inscrevi-me em mais cursos da mesma área técnica noutras entidades formadoras	32	21,5%
Inscrevi-me em mais cursos, incluindo de áreas diferentes, incluindo noutras entidades formadoras	21	14,1%

Os resultados confirmam, na globalidade, a conclusão [3].

Por fim, no que diz respeito aos aspetos motivacionais, procurou-se averiguar as razões subjacentes ao abandono do ensino dito normal. A Tabela 25 esclarece isso mesmo.

Tabela 25. Motivos do abandono da frequência do ensino

Motivações	Respostas	
	n	%
Reprovei muitas vezes no ensino “normal”	48	32,2%
A escola “normal” não me motivava (era demasiado teórico e aborrecido)	14	9,4%
Queria começar a trabalhar o mais rapidamente possível (para ser independente)	11	7,4%
Queria começar a trabalhar o mais rapidamente possível (para ajudar no orçamento familiar)	31	20,8%
A família pressionou-me (razões económicas)	12	8,1%
Achei que era a minha vocação	23	15,4%
Fiz testes de orientação vocacional	10	6,7%
Outra.	0	0,0%

O **insucesso escolar** aparece como a principal motivação para o abandono do ensino dito normal, sendo invocado por cerca de 1/3 dos inquiridos (32,2%). De seguida, o desejo do próprio sujeito (e não por pressão do agregado familiar) em **iniciar a vida profissional o mais rapidamente possível**, como forma de contribuir para o orçamento familiar (motivo referido por cerca de 1/5 dos inquiridos. A terceira causa mais mencionada pelos ex-formandos, está relacionada com **aspetos vocacionais**, sendo, por esse motivo, positiva (implica 1 em cada 6,5 ex-formandos).

As restantes causas do abandono do percurso escolar dito normal recebem percentagens de resposta muito idênticas e sem diferenças significativas.

No seu conjunto, as respostas apresentadas na Tabela 25, permitem formular a seguinte conclusão:

Os ex-formandos da ALTERNÂNCIA abandonaram o ensino dito normal, optando pelos percursos profissionalizantes maioritariamente por motivos (em ordem decrescente de importância) de insucesso escolar naquele tipo de ensino, pelo desejo de iniciar o mais rapidamente possível a sua vida profissional e por considerarem ser essa a sua vocação.[4]

Talvez numa linguagem mais esclarecedora, o **insucesso escolar** foi **2,1 vezes mais importante para explicar o abandono do ensino dito normal** do que o fator vocacional e **1,5 vezes mais forte do que o desejo de iniciar a vida profissional precocemente**.

Estes resultados/conclusões deixam bem claro que o ensino profissionalizante não é considerado pela maioria dos que o frequentam como uma primeira escolha ou alternativa “igualitária” ao ensino de caráter generalista.

5.1.4 Situação atual perante o emprego

As questões seguintes procuraram caracterizar os ex-formandos perante o mercado de trabalho. A Tabela 26, distribui os indivíduos que responderam ao inquérito pelas várias opções de emprego ou desemprego mais comuns.

Tabela 26. Emprego vs Desemprego

Opções	Respostas	
	N	%
Empregado por conta de outrem (efetivo, sem termo)	57	38,3%
Empregado por conta de outrem com contrato a prazo (com termo)	24	16,1%
Empregado com contrato de prestação de serviços (recibos verdes)	20	13,4%
Empregado por conta própria (empresário em nome individual, sócio-gerente de empresa, etc.)	0	0,0%
Desempregado a receber subsídio de desemprego ou outra forma de apoio	7	4,7%
Desempregado sem receber subsídio de desemprego ou outra forma de apoio	31	20,8%
Desempregado a frequentar curso de formação	10	6,7%
TOTAIS	149	100%

A taxa de empregabilidade direta (TED) dos inquiridos é, pois, de:

$$TED = (\sum a, b, c, d) / 149 \times 100 = (101 / 149) \times 100 = 67,8\%$$

OU seja, cerca de 2/3 dos inquiridos estão, à data de resposta ao inquérito, empregados. Trata-se de um resultado muito positivo e que sustenta a seguinte conclusão:

Os cursos de dupla certificação apresentam uma taxa de empregabilidade muito elevada. [5]

Vejamos agora a distribuição da TED pelos diferentes tipos de cursos de dupla certificação.

Tabela 27. Emprego em função da tipologia de cursos de dupla certificação

Opções	Resultados							
	Aprendizagem		Cursos Profissionais		CEF		Cursos Vocacionais	
	N	TED	N	TED	n	TED	n	TED
Empregado por conta de outrem	41	84,2%	12	78,4%	4	32,0%	0	0,0%
Com contrato a prazo (com termo)	11		11		2		0	
Prestação de serviços (recibos verdes)	12		6		2		0	
Empregado por conta própria	0		0		0		0	
TOTAIS	64		29		8		0	

Os resultados da Tabela 27. Emprego em função da tipologia de cursos de dupla certificação, permitem refinar a conclusão [5] de forma substancial, para formulações bem mais “interessantes” e diferenciadoras em relação à empregabilidade de cada tipo de cursos de dupla certificação:

Os cursos de “Aprendizagem” são os que apresentam uma taxa de empregabilidade mais elevada por comparação com as restantes tipologias de cursos de dupla certificação. [6]

Os cursos de dupla certificação apresentam uma taxa de empregabilidade muito elevada para a tipologia de cursos “Aprendizagem” e “Cursos Profissionais”. [7]

Os cursos “CEF” apresentam uma taxa de empregabilidade significativamente inferior à dos cursos de “Aprendizagem” e “Cursos Profissionais”. [8]

Os “Cursos Vocacionais” apresentam uma taxa de empregabilidade nula. [9]

Recorrendo a um outro tipo de linguagem, é possível afirmar que:

- ✓ Os cursos de “Aprendizagem” fornecem garantias de empregabilidade 2,6 vezes superiores às dos cursos CEF;
- ✓ Os “Cursos Profissionais” fornecem garantias de empregabilidade 2,5 vezes superiores às dos cursos CEF.

Para os 101 ex-formandos empregados, procedeu-se à descrição da situação laboral em função dos aspetos referidos na Tabela 28.

Tabela 28. Situação laboral¹⁸

Opções	Respostas	
	N	%
Estou a trabalhar na área técnica/profissão do curso que frequentei na ALTERNÂNCIA na empresa/instituição onde realizei o estágio/formação em contexto de trabalho	58	57,4%
Estou a trabalhar na área técnica/profissão do curso que frequentei na ALTERNÂNCIA	34	33,7%
Não trabalho numa área diretamente ligada ao curso que frequentei na ALTERNÂNCIA, mas utilizo muito do que aprendi no dia-a-dia	6	5,9%
Trabalho numa área técnica/profissão que não está relacionada com o curso que frequentei na ALTERNÂNCIA	3	3,0%
Outra. Qual?	0	0,0%

Verifica-se que a maioria dos ex-formandos empregados (57,4%) se encontram a trabalhar na organização onde realizaram a formação em contexto de trabalho e na área técnica do curso frequentado. Outros 33,7% dos inquiridos empregados estão na mesma situação, mas estão a trabalhar numa organização onde não realizaram a formação em contexto de trabalho.

¹⁸ As conclusões quanto aos cursos vocacionais devem ser fortemente relativizadas devido ao número reduzido de respostas recolhidas junto de ex-formandos daquela tipologia de cursos de dupla-certificação.

Dos dois subgrupos de ex-formandos, verifica-se que 91,1% dos ex-formandos empregados se encontram a trabalhar na área técnica dos cursos de dupla certificação frequentados na ALTERNÂNCIA. Tal permite concluir que:

Os cursos de dupla certificação promovidos pela ALTERNÂNCIA garantem, para além de uma elevada taxa de empregabilidade, o exercício de funções diretamente relacionadas com as áreas técnicas dos respetivos cursos.[10]

Tal como efetuado para a TED, foi efetuada uma análise desta “*empregabilidade técnica*”(TET) pelos diferentes tipos de cursos de dupla certificação como representado na

Tabela 29

Tabela 29. Situação laboral em função da tipologia de cursos de dupla certificação

Opções	Resultados					
	Aprendizagem		Cursos Profissionais		CEF	
	N	TET	n	TET	n	TET
A trabalhar na área técnica do curso que frequentei na ALTERNÂNCIA na organização onde realizou FCT	41	64,1%	15	51,7%	2	25,0%
A trabalhar na área técnica do curso frequentado na ALTERNÂNCIA	21	32,8%	11	37,9%	2	25,0%
Não trabalha numa área diretamente ligada ao curso frequentado na ALTERNÂNCIA, mas utiliza muito do que aprendeu no dia-a-dia	2	3,1%	2	6,9%	2	25,0%
Trabalha numa área técnica não relacionada com o curso frequentado na ALTERNÂNCIA	0	0,0%	1	3,4%	2	25,0%
TOTAIS	64	100%	29	100%	8	100%

Existem diferenças significativas e notórias entre os cursos de “Aprendizagem”/”Cursos Profissionais” e os cursos “CEF” em termos de TET. Enquanto 50% dos ex-formandos dos

cursos “CEF” se encontram a trabalhar em áreas técnicas **não** relacionadas com o curso frequentado na ALTERNÂNCIA, essa percentagem é de apenas 3,1% nos cursos de “Aprendizagem” e 10,3% para “Cursos Profissionais”.

Pela positiva, verifica-se que os cursos de “Aprendizagem” apresentam a maior TET (64,1%) nas organizações onde os ex-formandos realizaram a formação em contexto de trabalho. Praticamente, dois em cada três ex-formandos que frequentaram cursos de “Aprendizagem” na ALTERNÂNCIA integraram os quadros de pessoal das organizações em que realizaram a formação em contexto de trabalho na área técnica dos respetivos cursos.

Para os ex-formandos dos “Cursos Profissionais”, um em cada dois conseguiu o mesmo resultado¹⁹.

Estes resultados são perfeitamente lógicos e expectáveis, uma vez que seria de esperar que as empresas recetoras dos ex-formandos estivessem em melhores condições para avaliar o potencial de empregabilidade dos mesmos nas respetivas áreas técnicas dos cursos em causa.

No entanto, não deixam de reforçar a importância que deve ser reconhecida à formação em contexto de trabalho como fator de empregabilidade em geral e técnica em particular. [11]

Mais relevante para a investigação aqui documentada é a constatação que *este elevado potencial de empregabilidade não é independente da tipologia de cursos de dupla certificação, sendo reforçada com maior ênfase nos cursos de “Aprendizagem”, de forma também acentuada nos “Cursos Profissionais” e de maneira mais “modesta” nos cursos “CEF”.*[12]

Para os ex-formandos atualmente a trabalhar por conta de outrem, a investigação procurou recolher a sua perceção quanto ao contributo da formação frequentada na ALTERNÂNCIA para essa situação.

¹⁹ 1 em cada 4 para os cursos “CEF”.

Tabela 30. Empregados por conta de outrem

Contributo da formação ALTERNÂNCIA	Respostas	
	N	%
Se não tivesse frequentado o curso na ALTERNÂNCIA, ainda estaria desempregado	61	60,4%
Consegui este trabalho por várias razões. O curso foi uma delas	36	35,6%
O curso frequentado na ALTERNÂNCIA não influenciou o facto de ter conseguido este trabalho	4	4,0%
Outra. Qual?	0	0,0%
TOTAIS	101	100%

De uma forma que se pode considerar coerente com os resultados anteriores, 96% dos ex-formandos que se encontram a trabalhar consideram que a frequência do curso contribui (pela positiva) para a sua empregabilidade atual. A maioria (60,4%), refere mesmo que sem essa participação na formação estaria, ou ainda estaria, desempregado.

Estes resultados reforçam as conclusões associadas ao forte potencial de empregabilidade dos cursos de dupla certificação em geral, mas também o desempenho (positivo) da ALTERNÂNCIA no desenvolvimento desses cursos. [13]

Procedeu-se ainda à análise desta perceção em função dos diferentes tipos de cursos de dupla certificação.

Verifica-se, de forma coerente com os resultados anteriores, que a perceção da utilidade do contributo da formação frequentada na ALTERNÂNCIA aumenta de forma significativa quando se “passa” dos cursos “CEF”, para os “Cursos Profissionais” e de “Aprendizagem”. Assim, 3/4 dos ex-formandos destes últimos cursos não hesitam em afirmar que, sem a frequência da formação, estariam ainda desempregados. Essa proporção baixa para próximo dos 2/3 no caso dos “Cursos Profissionais”. No caso dos cursos pouco mais de 1/10 dos ex-formandos sustenta aquela convicção.

Estes resultados reforçam fortemente a conclusão [13].

Tabela 31. Empregados por conta de outrem (percepção do contributo da ALTERNÂNCIA)

Opções	Resultados					
	Aprendizagem		Cursos Profissionais		CEF	
	N	%	n	%	N	%
Sem o curso na ALTERNÂNCIA, ainda estaria desempregado.	48	75,0%	18	62,1%	1	12,5%
Conseguí este trabalho por várias razões. O curso foi uma delas.	16	25,0%	10	34,5%	4	50,0%
O curso frequentado na ALTERNÂNCIA não influenciou o facto de ter conseguido este trabalho	0		1	3,4%	3	37,5%
Outra. Qual?	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAIS	64	100%	29	100%	8	100%

Por fim, inquiriu-se os ex-formandos atualmente desempregados em relação à duração daquela situação.

Tabela 32. Desempregados

Duração do desemprego	Respostas (n)	
	n	%
Estou desempregado desde que terminei o curso na ALTERNÂNCIA	41	85,4%
Estou desempregado há menos de 12 meses e trabalhei durante algum tempo na área técnica do curso que frequentei na ALTERNÂNCIA	0	0,0%
Estou desempregado há menos de 6 meses e trabalhei durante algum tempo na área técnica do curso que frequentei na ALTERNÂNCIA	7	14,6%
Estou desempregado há menos de 12 meses e nunca trabalhei na área técnica do curso que frequentei na ALTERNÂNCIA	0	0,0%
Estou desempregado há menos de 6 meses e nunca trabalhei na área técnica do curso que frequentei na ALTERNÂNCIA	0	0,0%
Outra. Qual?	0	0,0%

A grande maioria dos ex-formandos atualmente desempregados encontram-se nessa situação desde que terminaram a formação na ALTERNÂNCIA (independentemente do tipo de curso de dupla certificação frequentado).

Dos sete ex-formandos que referem estar na situação de desemprego há menos de 6 meses e terem desempenhado funções ligadas à área técnica do curso frequentado na ALTERNÂNCIA, cinco são provenientes de cursos de “Aprendizagem” e 2 de “Cursos Profissionais”.

Estes resultados confirmam os apresentados nas questões anteriores no sentido de valorizarem os cursos de “Aprendizagem” e “Profissionais” em detrimento dos cursos “CEF” e “Vocacionais”.

5.1.5 Valorização da dupla certificação

O Gráfico 4 disponibiliza um dos resultados mais importantes da investigação, traduzindo a perceção dos ex-formandos quanto ao investimento realizado num percurso formativo de dupla certificação.

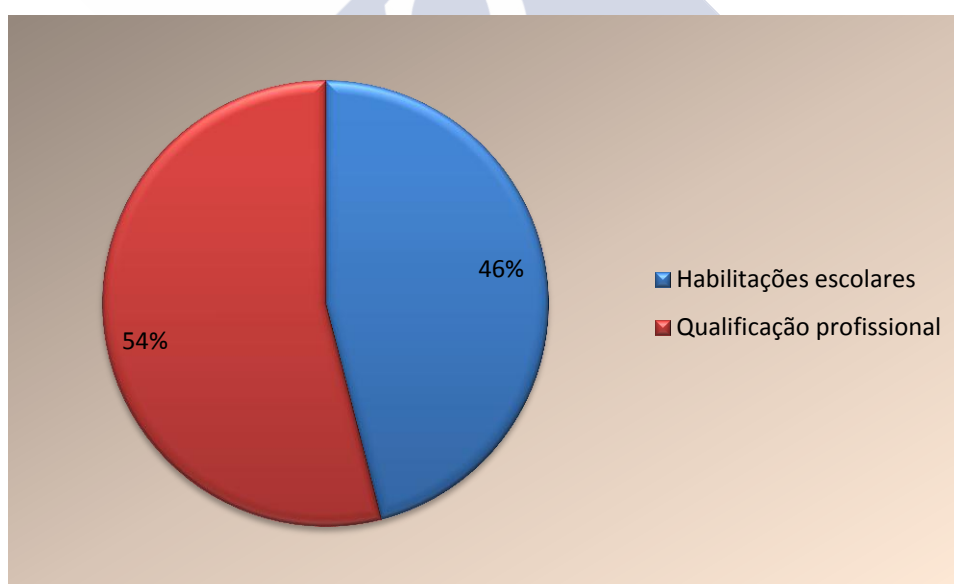


Gráfico 4. Valorização relativa das habilitações escolares e qualificação profissional

Tendo em conta as taxas de empregabilidade registadas e documentadas anteriormente, verifica-se que uma maior percentagem dos inquiridos (54,4%), refira valorizar mais a obtenção da respetiva qualificação profissional do que o aumento das habilitações escolares.

No entanto, a diferença é relativamente pequena, o que não deixa (numa primeira análise) de ser surpreendente.

Importava pois, esmiuçar um pouco mais os resultados, nomeadamente através da comparação e cruzamento dos resultados às questões 3.1 e 4.1 do inquérito²⁰ realizado junto dos ex-formandos. Realizado esse exercício, constatou-se que:

- ✓ **100% dos inquiridos que assinalaram as alíneas a) e b) na questão 3.1 (Tabela 26), assumem valorizar mais a qualificação profissional;**
- ✓ **100% dos sujeitos que assinalaram as alíneas e), f) ou g) na questão 3.1 (ou seja, todos aqueles que se encontram desempregados), afirmam valorizar mais a certificação escolar;**
- ✓ **100% dos sujeitos que assinalaram a alínea c) na questão 3.1 (isto é, todos os que se encontram a trabalhar em situação precária), valorizam mais a certificação escolar.**

Estes resultados confirmam o valor social da dupla certificação, no sentido em que a certificação escolar continua a ser fortemente valorizada nos indivíduos que voluntaria ou involuntariamente optam pela oferta formativa profissionalizante. [14]

Procurou-se ainda aferir qual a motivação dos ex-formandos em prosseguir estudos após a conclusão da formação de dupla certificação na Alternância.

Tabela 33. Prosseguimento de estudos

Opções	Respostas	
	n	%
Continuei os estudos depois de concluir o curso na ALTERNÂNCIA	21	14,1%
Continuei os estudos depois de concluir o curso na ALTERNÂNCIA e trabalho ao mesmo tempo	5	3,4%
Não continuei os estudos, mas penso fazê-lo um dia	49	32,9%
Não continuei os estudos, nem penso fazê-lo	74	49,7%
Outra. Qual?	0	0,0%

²⁰ Em anexo a este documento.

A alínea d) da questão 4.2 do inquérito dirigido a ex-formandos de cursos de dupla certificação da ALTERNÂNCIA recolhe a percentagem mais elevada de respostas (49,7%). Com as elevadas taxas de empregabilidade registadas, seria expectável que a motivação para prosseguir estudos fosse reduzida.

De forma a refinar a análise dos resultados, procedeu-se ao cruzamento dos resultados às questões 3.1 e 4.2 do inquérito realizado junto dos ex-formandos. Efetuado tal exercício, verificou-se que:

- ✓ **100% dos inquiridos que assinalaram a alíneas a) na questão 3.1 (Tabela 28), ou seja aqueles que se encontram com situação laboral estável, manifestaram desinteresse em prosseguir estudos (alínea d) na questão 4.2 e na Tabela 33);**
- ✓ **No caso dos sujeitos que escolheram a alínea b) na questão 3.1, ou seja os contratados a prazo, a percentagem dos que se dizem desinteressados em prosseguir estudos cai para 62,5%;**
- ✓ **Para aqueles que se encontram em situação laboral mais precária (recibos verdes), nenhum dos sujeitos (0%) referiu ter o prosseguimento de estudo fora dos seus horizontes;**
- ✓ **100% dos inquiridos que optaram pela alínea g), ou seja, desempregados a frequentar outro cursos de formação, referem ter dado prosseguimento aos estudos, embora na realidade se trate da frequência de novo curso profissional, não correspondendo assim ao conceito de prosseguimento de estudos para um nível de ensino superior.**

Estes resultados permitem extrair uma conclusão muito relevante para a investigação em causa:

Existe, nos inquiridos, uma forte correlação entre a precariedade do emprego e a motivação para o prosseguimento de estudos, no sentido em que quanto maior a precariedade, maior a propensão para a valorização do prosseguimento de estudos. [15]

Foi também avaliada a “retroatividade” do investimento efetuado com cada ex-formando no curso de dupla certificação frequentado na Alternância.

Apenas os formandos que escolheram as alíneas f) e g) na questão 3.1 do inquérito, ou seja desempregados sem qualquer tipo de apoio social ou a frequentar outra ação de formação

manifestaram opinião negativa quanto à eventualidade de voltarem a frequentar o curso em que participaram na Alternância.

Conclui-se, pois, que o grau de satisfação com o investimento efetuado nos cursos de dupla certificação desenvolvidos pela ALTERNÂNCIA é muito elevado junto dos ex-formandos inquiridos, com exceção daqueles envolvidos em “Cursos Vocacionais”.[16]

Foram também controlados os aspetos **mais** valorizados pelos ex-formandos em relação à formação frequentada na ALTERNÂNCIA.

As duas alíneas mais escolhidas pelos inquiridos, e) e f), correspondem aos aspetos relacionados com a componente de formação em contexto de trabalho, equivalendo (em conjunto) a 55,7% do total de respostas, ou seja, a maioria.

Este resultado é muito significativo, uma vez que significa que **os ex-formandos da ALTERNÂNCIA, cuja maioria se encontra empregada, valorizaram mais a componente de prática do seu percurso formativo do que a componente teórica (de duração bem mais longa). [17]**

Tabela 34. Aspetos mais apreciados na formação

Aspetos	Respostas	
	n	%
Os professores em geral	11	7,4%
Os professores da área técnica/profissional	16	10,7%
Os professores das áreas mais teóricas	12	8,1%
Os colegas de curso	14	9,4%
A formação prática na empresa	39	26,2%
O apoio prestado pelo orientador da formação prática na empresa	44	29,5%
A coordenação do curso realizada pela ALTERNÂNCIA	13	8,7%
Outra. Qual?	0	0,0%

A Tabela 35 refina estes resultados em função da tipologia de cursos frequentados.

Como se constata, os aspetos mais valorizados não são homogéneos, variando em função da tipologia de cursos de dupla certificação em causa.

Tabela 35. Aspectos mais apreciados na formação por tipologia de curso de dupla certificação

Aspectos	Aprendizagem		Profissionais		CEF		Vocacionais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Professores em geral	0	0,0%	3	8,1%	4	16,0%	4	36,4%
Professores área técnica/profissional	8	10,5%	3	8,1%	3	12,0%	2	18,2%
Professores das áreas mais teóricas	0	0,0%	5	13,5%	5	20,0%	2	18,2%
Colegas de curso	2	2,6%	4	10,8%	8	32,0%	0	0,0%
Formação prática na empresa	24	31,6%	11	29,7%	3	12,0%	1	9,1%
Apoio pelo orientador na empresa	34	44,7%	8	21,6%	1	4,0%	1	9,1%
Coordenação ALTERNÂNCIA	8	10,5%	3	8,1%	1	4,0%	1	9,1%

Os dois aspectos mais valorizados na Tabela 35 são, de forma esperada, os ex-formandos de cursos de “Aprendizagem” e “Cursos Profissionais” escolheram em maior percentagem. Os ex-formandos dos cursos “CEF” referem os colegas de cursos como aspecto mais valorizado durante o percurso formativo. Por fim, os ex-formandos dos “Cursos Vocacionais”, assinalaram os professores como aspecto mais positivo da formação

Finalmente, foi avaliada a perceção dos ex-formandos empregados (e desempregados com experiência de trabalho após a frequência da formação na Alternância²¹) quanto à utilidade da formação frequentada em função das opções apresentadas na Tabela 36

²¹ Ou seja, todos aqueles que assinalaram as alíneas a), b) ou c) na questão 3.2 do inquérito.

Tabela 36. Utilidade da formação

Opções	Respostas (n)	
	n	%
O que aprendi no curso foi fundamental para o bom exercício desse trabalho	58	57,4%
O que aprendi no curso foi importante para o bom exercício desse trabalho	34	33,7%
O que aprendi no curso foi pouco importante para o bom exercício desse trabalho	6	5,9%
O que aprendi no curso não foi importante para o bom exercício desse trabalho	3	3,0%
TOTAIS	101	100%

Estes resultados equivalem a uma correspondência total com as respostas obtidas na questão 3.2-Qual a situação que melhor se adequa à situação de trabalho atual-, podendo afirmar-se que, na percepção dos inquiridos, **existe um maior grau de utilidade à formação frequentada na ALTERNÂNCIA, quanto mais próxima daquela instituição está a sua atual situação profissional.** [18]

Ou seja, os ex-formandos que estão empregados na organização onde realizaram a formação em contexto de trabalho consideram todos (100%) que o que aprenderam no curso independentemente da sua tipologia, é “fundamental” para o seu bom desempenho profissional; todos os ex-formandos (100%) que estão a trabalhar na respetiva área técnica mas numa organização diferente daquela onde realizaram a formação em contexto de trabalho consideram a utilidade a utilizada do aprendido “importante”; a totalidade dos ex-formandos que escolheram a alínea c) na questão 3.2 do inquérito, também optou pela mesma alínea na questão 4.7 (Tabela 36); por fim, os formandos empregados mas que não exercem funções nas áreas técnicas dos cursos frequentados na Alternância, consideram que a utilidade do aprendido como não tendo (logicamente) sido importante.

5.1.6 Valorização de outros aspetos da formação frequentada

A investigação avaliou ainda a percepção dos ex-formandos quanto a eventuais benefícios que a frequência da formação de dupla certificação lhes pudesse ter trazido para além do aumento da escolaridade e da qualificação profissional.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição dessa percepção por parte dos inquiridos.

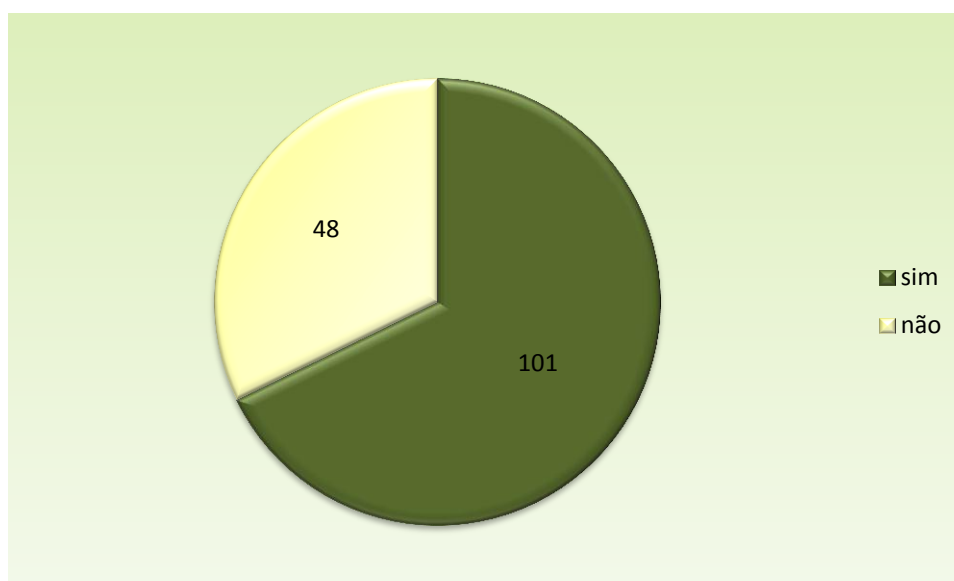


Gráfico 5. Benefícios para além da certificação escolar e qualificação profissional

De forma bastante vinculada, apenas os formandos empregados reconhecem outros benefícios à formação frequentada na ALTERNÂNCIA, **reforçando uma vez mais a forte associação da empregabilidade às expetativas dos indivíduos que participação nos cursos de dupla certificação.** [19]

Inversamente, pode concluir-se que **a avaliação por parte daqueles ex-formandos que não encontram emprego após a frequência de um curso de dupla certificação quanto a outros benefícios resultantes da frequência dessa formação tende a ser fortemente penalizadora e negativa.** [20]

Para todos os inquiridos que responderam “Sim” na questão anterior, averiguou-se quais os benefícios em causa.

Os ex-formandos referem maioritariamente outros benefícios relacionados com a sua capacitação e motivação para tomarem melhores decisões quanto à sua vida pessoal e profissional. No total, as alíneas b) e c) recolhem 71,3% das respostas. É também relevante verificar que um em cada cinco ex-formandos atribui ganhos de competência de cidadania à frequência da formação na Alternância.

Tabela 37. Outros benefícios

Duração do desemprego	Respostas (n)	
	n	%
a) Estou melhor preparado para procurar emprego	9	8,9%
b) Estou mais motivado para tomar decisões sobre a minha vida pessoal e profissional	38	37,6%
c) Estou melhor preparado para tomar decisões sobre a minha vida pessoal e profissional	34	33,7%
d) Enquanto cidadão, tenho mais vontade de participar ativamente no que se passa no país em geral e na minha comunidade em particular (eleições, voluntariado, etc.)	20	19,8%
e) Estou melhor preparado para enfrentar as dificuldades da vida, especialmente do ponto de vista profissional	0	0,0%
f) Outras.	0	0,0%
TOTAIS	101	100%

5.2. Análise dos questionários às Empresas

Foram enviados 148 inquéritos e obtidas 112 respostas. Destas 98 foram consideradas válidas.

5.2.1 Caracterização da empresa/instituição

O Gráfico 6 distribui as empresas que responderam ao inquérito pelos respetivos concelhos de localização da sua sede.

A maioria das empresas tem a sua sede localizada no concelho de **Matosinhos** (53,1%), enquanto o concelho do **Porto** apresenta cerca de metade daquele número de empresas (26 empresas equivalente a 26,5% do total). **Maia** e **Gaia** completam os concelhos das entidades acolhedoras de ex-formandos com valores pouco significativos. Matosinhos e Porto representam, em conjunto, praticamente 80% das empresas que responderam ao inquérito²².

²² 79,6%, mais precisamente.

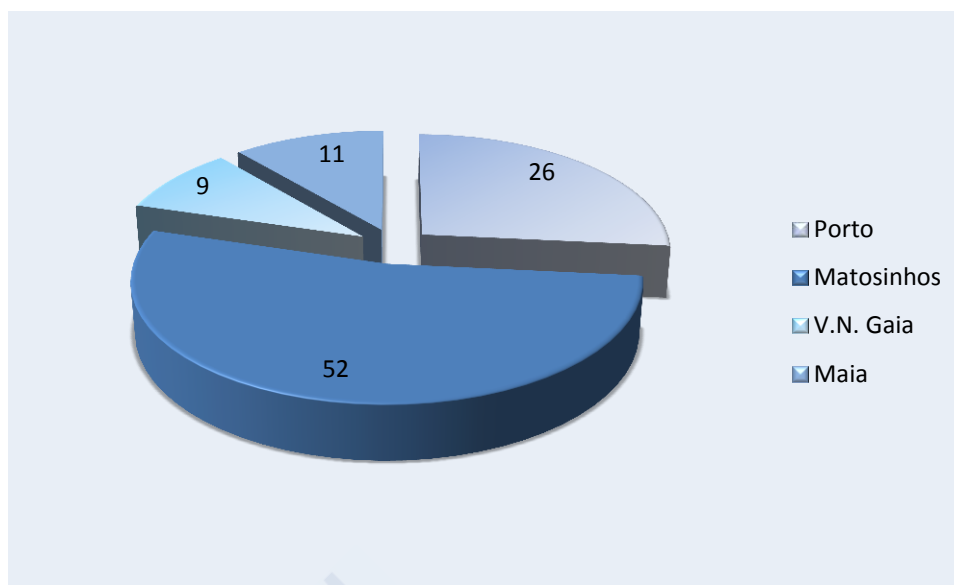


Gráfico 6. Empresas (Concelhos)

Controlou-se também o CAE daquelas empresas/organizações, tendo sido verificado não existirem diferenças significativas nas respostas ao inquérito fornecidas pelas mesmas. Entendeu-se, assim, não ser necessário reproduzir aqui a distribuição daquelas organizações pelos respectivos CAE (obviamente que os mesmo refletem, grosso modo, as áreas técnicas dos cursos apresentados na **Tabela 20. Tipo de curso frequentado**

Caracterizou-se ainda a dimensão das empresas quanto ao número de trabalhadores.

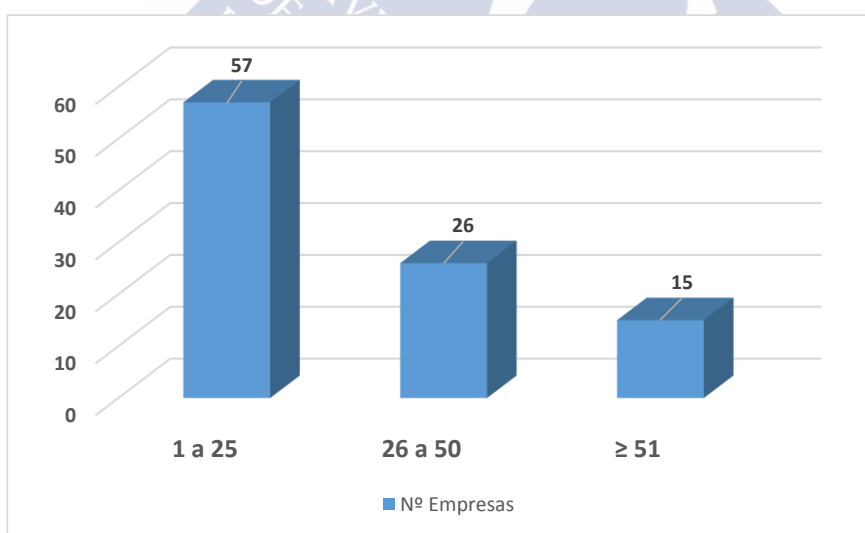


Gráfico 7. Empresas (N.º de trabalhadores)

5.2.2 Envolvimento em formação de dupla certificação

Importava definir quais os tipos de cursos de dupla certificação desenvolvidos pela Alternância em que as empresas haviam acolhido ex-formandos para formação em contexto de trabalho. A Tabela 38 apresenta essa informação.

Tabela 38. Tipos de cursos de dupla certificação Alternância

Opções	Respostas	
	n	%
Aprendizagem	39	39,0%
Curso Profissional	22	22,0%
CEF - Curso de Educação e Formação de Jovens	22	22,0%
Curso Vocacional	17	17,0%
Não sei	0	0%

Verifica-se que são os cursos de “**Aprendizagem**” que recolhem maior percentagem de resposta (39%), enquanto que os “Cursos Profissionais” e “CEF” registam 22% das escolhas efetuadas pelas empresas. Os cursos vocacionais apresentam a menor percentagem (17%), mas este valor pode ser considerado elevado tendo em conta que se trata de uma tipologia de oferta formativa recente e na qual o histórico da ALTERNÂNCIA é bem menor por comparação com as restantes tipologias objeto desta investigação.

Também se despistou *se a empresa colaborou com outras entidades formadoras* para o mesmo efeito.²³

Tabela 39. Tipos de cursos de dupla certificação (outras entidades formadoras)

Opções	Respostas	
	N	%
Aprendizagem	0	0%
Curso Profissional	2	2%
CEF - Curso de Educação e Formação de Jovens	1	1%
Curso Vocacional	0	0%
Não sei	0	0%

O número de respostas obtidas não é suficiente para a sua interpretação. Seria possível assumir que a quase totalidade das empresas que responderam ao inquérito apenas colaboraram com a ALTERNÂNCIA no acolhimento de ex-formandos de cursos de dupla

²³ As empresas podiam optar por mais do que uma alternativa, pelo que o total da coluna “n” é superior ao número de empresas que responderam ao inquérito. Esta situação ocorrerá noutras questões, pelo que deixaremos de a assinalar uma vez que a sua justificação é idêntica

certificação, mas tal careceria de confirmação mais robusta que o inquérito utilizado não permite.

Inquiriu-se as empresas para definir o *início do seu envolvimento* neste tipo de formação profissional.

Tabela 40. Ano de início da colaboração

Anos	Respostas	
	n	%
2000	1	1,0%
2001	2	2,0%
2002	1	1,0%
2003	1	1,0%
2004	2	2,0%
2005	3	3,1%
2006	3	3,1%
2007	3	3,1%
2008	6	6,1%
2009	9	9,2%
2010	11	11,2%
2011	15	15,3%
2012	22	22,4%
2013	15	15,3%
2014	4	4,1%

A grande maioria das empresas que responderam ao inquérito iniciaram o seu envolvimento na formação de dupla certificação *a partir de 2009*. Também se averiguou o *último ano de participação* das empresas inquiridas.

Tabela 41. Último ano de colaboração

Anos	Respostas	
	n	%
2014	57	58,2%
2013	20	20,4%
2012	14	14,3%
2011	7	7,1%

Estes resultados permitem concluir que a grande maioria das empresas que responderam ao inquérito colaboram e/ou colaboraram com a Alternância até muito recentemente.

5.2.3 Motivações para o acolhimento de formandos

Que tipo de *motivos* levaram as empresas a acolher os ex-formandos para a formação em contexto de trabalho? A Tabela 42 apresenta as respostas recolhidas.

Tabela 42. Motivações (empresas/instituições)

Opções	Respostas	
	n	%
a) Por uma questão de responsabilidade social da empresa/instituição	55	56,1%
b) Por interesse em avaliar o potencial dos formandos com vista à sua possível contratação no final do curso	49	50,0%
c) Por vida das relações de cordialidade e cooperação existentes com as respetivas entidades formadoras	22	22,4%
d) Trata-se de uma tradição há muito enraizada na empresa/instituição	1	1,0%
e) Por se tratar de uma forma economicamente eficiente de apoiar a produção da empresa/instituição	4	4,1%
f) Outras. Quais?	0	0,0%

São três as principais motivações que levam as organizações que responderam ao inquérito a acolher os ex-formandos da Alternância. A mais importante (56,1%) é a da *responsabilidade social* que essas empresas/instituições consideram promover através desse

acolhimento. 50% dessas mesmas organizações referem como motivação a *avaliação do potencial* dos ex-formandos *com vista à sua contratação* no final do percurso formativo. Por fim, um pouco mais de um quinto das empresas (22,4%) refere as *relações de proximidade com* as entidades formadoras (neste caso referindo-se claramente à *Alternância*) como motivo para o acolhimento dos ex-formandos.

Resumindo, as três principais motivações de acolhimento de ex-formandos para a formação em contexto de trabalho por parte das entidades empregadoras podem ser agrupadas nas três categorias seguintes (por ordem decrescente da sua importância):

1ª – Responsabilidade social;

2ª – Empregabilidade;

3ª – Networking.[21]

Quisemos constatar até que ponto estas empresas/instituições tinham *consciência* das *diferenças entre os diversos cursos de dupla certificação* existentes, 70 das 98 empresas (71,4%) inquiridas afirmaram *estar conscientes* das diferenças entre os diferentes tipos de cursos de dupla certificação.

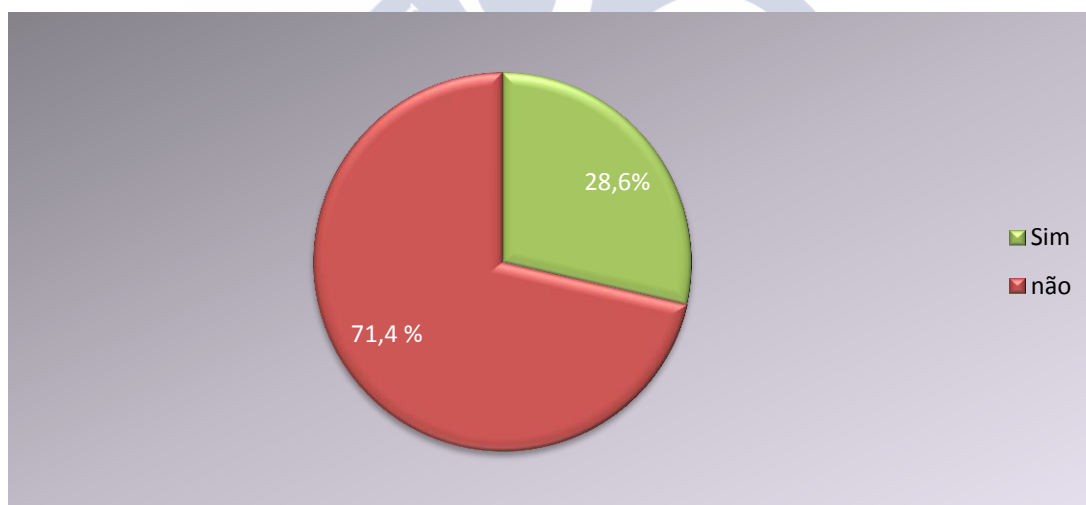


Gráfico 8. Diferenças entre cursos de dupla certificação

De seguida, solicitou-se às empresas/instituições (que haviam respondido “Sim” à questão anterior) que assinalassem a tipologia de cursos de dupla certificação *mais valorizada*.

Tabela 43. Tipos de cursos de dupla certificação mais valorizados (empresas/instituições)

Opções	Respostas	
	n	%
Aprendizagem	44	62,9%
Curso Profissional	21	30,0%
CEF - Curso de Educação e Formação de Jovens	5	7,1%
Curso Vocacional	0	0,0%

Os cursos de “*Aprendizagem*” são claramente os mais valorizados pelas organizações respondentes ao inquérito recolhendo mais do dobro de respostas por comparação com os “*Cursos Profissionais*”²⁴(30%).[22]

Importava saber que *razões* estariam na base daquela preferência

Tabela 44. Razões para a preferência (empresas/instituições)

Opções	Respostas	
	n	%
Os formandos vinham melhor preparados, no que diz respeito aos conhecimentos teóricos	6	8,6%
Os formandos vinham melhor preparados, no que diz respeito às capacidades práticas	13	18,6%
Os formandos vinham melhor preparados, na teoria e na prática	24	34,3%
Os formandos eram mais fáceis de integrar nas rotinas da organização e trabalho da empresa/instituição	8	11,4%
Os formandos eram mais disciplinados	9	12,9%
Os formandos eram mais assíduos e pontuais	10	14,3%
Outras. Quais?	0	0,0%

²⁴Não existe incoerência entre o número de empresas que assinalou “Aprendizagem” (44) nesta questão e as 39 que assinalaram essa mesma opção relativa aos tipos de cursos de dupla certificados desenvolvidos pela ALTERNÂNCIA em que as empresas haviam acolhido ex-formandos para formação em contexto de trabalho. As empresas que sabiam das diferenças entre os diferentes tipos de cursos de dupla certificação podem não ter tido a oportunidade de acolher formandos da ALTERNÂNCIA por diversos motivos.

A resposta assinalada por um maior número de organizações (34,3%), relativa à ***melhor preparação teórico-prática dos ex-formandos***, pode ser considerada algo surpreendente, uma vez que tratando-se do sistema de “Aprendizagem”, a alternativa b) iria melhor a encontro do “estereótipo” associado às formações “alternativas” aos percursos educativos normais, cujo carácter profissionalizante tenderia a criar expectativas mais elevadas nas empresas acolhedoras quanto às capacidades práticas dos formandos em detrimento das mais teóricas. Estes resultados não confirmam aquele estereótipo. [23]

Merece também referência que todas as alternativas de resposta fornecidas pelo inquérito recolheram um número de respostas que pode ser considerado significativo, apontando para um ***conjunto de benefícios alargado*** da formação em sistema de “Aprendizagem”, tal como percecionado pelas organizações que responderam ao questionário. Estes benefícios extravasam, na perceção dos inquiridos largamente a componente meramente profissionalizante associada ao perfil profissional de cada curso. [24]

De seguida, despistou-se se estas motivações seriam constantes, ou não, com outras entidades formadoras.

Tabela 45. Comparação com outras entidades formadoras

Opções	Respostas	
	n	%
Foram sentidas com todas as entidades formadoras com que a empresa/instituição colaborou	56	80,0%
Foram sentidas apenas com os formandos provenientes da ALTERNÂNCIA	14	20,0%

Verifica-se que as motivações são, maioritariamente, ***extensíveis a outras entidades formadoras*** e não “exclusivas” aos cursos promovidos pela ALTERNÂNCIA no sistema de “Aprendizagem”. Tal deve ser interpretado como “***positivo***” no que diz respeito ao valor percecionado e atribuído pelos inquiridos aos cursos de “Aprendizagem”. Uma proporção inversa à registada na Tabela 38, poderia indiciar que aquele valor resultaria mais da intervenção da ALTERNÂNCIA do que das características da sistema de Aprendizagem em si mesmo.

Numa outra dimensão, uma das questões mais relevantes do inquérito para as empresas/instituições procurava avaliar a percepção destas quanto às motivações dos ex-formandos para o investimento na formação de dupla certificação.²⁵

Tabela 46. Hétero percepção das empresas/instituições quanto às motivações dos ex-formandos

Opções	Respostas	
	N	%
Gostavam da área técnica do curso (achavam que tinham vocação para aquela profissão)	60	61,2%
Pensavam que seria fácil encontrar trabalho naquela profissão quando terminassem o curso	60	61,2%
Porque os pais os aconselharam	6	6,1%
Porque os amigos os aconselharam	5	5,1%
Porque conheciam Pessoas (amigos, familiares, etc.) que tinha frequentado o curso e os aconselharam	4	4,1%
Porque fizeram testes de orientação vocacional que “batiam certo” com o curso	0	0,0%
Foi o único curso onde aceitaram a sua inscrição	5	5,1%
Porque era o que oferecia melhores apoios financeiros (bolsas, subsídios, etc.)	10	10,2%
Outras. Quais?	0	0,0%

A hétéropercepção das instituições está fortemente (mais de 60%) focalizada nas vertentes *vocacional* e de *empregabilidade* associadas às percepções dos ex-formandos. Deve ainda assinalar-se que cerca de 10% dos inquiridos detetou motivações associadas aos (melhores) *apoios financeiros* disponibilizados pelos cursos de “Aprendizagem”.^[25]

²⁵ É importante referir que o inquérito, de forma intencional, por parte dos investigadores não incluía opções que permitissem a empresas e ex-formandos assinalarem como motivação para o investimento em cursos de dupla certificação o insucesso nos percursos escolares ditos normais. Tal foi efectuado para evitar o risco de dissuasão que essa resposta (que recolheria sempre uma grande percentagem de respostas) teria em relação às outras alternativas que importava despistar no âmbito da investigação.

5.2.4 Eficácia da formação em contexto de trabalho

Nesta secção do inquérito, procurou-se identificar quais os benefícios resultantes da formação em contexto de trabalho para os ex-formandos, na perceção das empresas/instituições acolhedoras. Estes benefícios foram agrupados em três categorias, a primeira das quais relacionada com o reforço de conhecimentos necessários ao exercício das respetivas profissões.

Tabela 47. Benefícios em termos de conhecimentos

Opções	Respostas	
	n	%
a) Foi muito importante	26	26,5%
b) Foi importante	72	73,5%
c) Foi indiferente	0	0,0%
d) Foi pouco importante	0	0,0%
e) Não foi nada importante	0	0,0%

Cerca de 3/4 das organizações consideraram que a formação em contexto de trabalho gerou benefícios *importantes* para os ex-formandos no domínio do reforço dos seus *conhecimentos teóricos*. As restantes (26,5%) percecionaram esses benefícios como muito importantes. [26]

Tabela 48. Benefícios em termos de capacidades técnicas

Opções	Respostas	
	n	%
Foi muito importante	90	91,8%
Foi importante	8	8,2%
Foi indiferente	0	0,0%
Foi pouco importante	0	0,0%
Não foi nada importante	0	0,0%

No que diz respeito aos benefícios relacionados com o reforço das *capacidades técnicas* (associadas a cada perfil profissional em causa), a quase totalidade das 98 empresas (91,8%) considerou que a formação em contexto de trabalho foi *muito importante* para a geração

desses ganhos. As restantes empresas (oito, equivalentes a 8,2% do total) perceberam o contributo da formação em contexto de trabalho como importante. [27]

Tabela 49. Benefícios em termos de competências associadas a hábitos e rotinas de trabalho

Opções	Respostas	
	n	%
Foi muito importante	25	25,5%
Foi importante	73	74,5%
Foi indiferente	0	0,0%
Foi pouco importante	0	0,0%
Não foi nada importante	0	0,0%

Por fim, quanto à capacidade da formação em contexto de trabalho beneficiar os ex-formandos em competências ligadas a *hábitos e rotinas de trabalho*, os resultados obtidos são muito semelhantes aos que apresentámos para os conhecimentos teóricos, com cerca de 3/4 das empresas a avaliarem esse contributo como *importante* e 1/4 como muito importante. [28]

No que diz respeito aos hábitos e rotinas de trabalho, seria de esperar que algumas empresas pudessem ter considerado o contributo da formação em contexto de trabalho neutro ou mesmo (ligeiramente) negativo. Tal não se verificou. [29]

Existia no inquérito um espaço que as empresas/entidades podiam utilizar para registar outros benefícios que, na sua perceção, pudessem ter sido gerados para os ex-formandos pela formação em contexto de trabalho. Não foram assinaladas quaisquer benefícios adicionais.

De seguida, foi controlado se este tipo de benefícios seria constante, ou não, em função da tipologia de cursos de dupla certificação existente.

Os resultados obtidos são muito importantes e significativos. Assim, importa referir que:

- 1º) se trata de comparar *uma característica comum aos diferentes tipos de cursos* de dupla certificação: a componente *formação em contexto de trabalho* e a sua maior ou menor eficácia em gerar benefícios para os formandos que frequentam esses cursos;

2º) se trata da mesma empresa/entidade a efetuar a avaliação da maior ou menor eficácia daquela característica num contexto que também é comum a todos os tipo de cursos de dupla certificação, isto é, a própria realidade organizacional da empresa/entidade;

3º) decorre de 1º e 2º que, eventuais diferenças percecionadas pelos inquiridos só podem ficar a dever-se às características de cada tipo de curso de dupla certificação em causa.

Tabela 50. Benefícios em função da tipologia de cursos de dupla certificação

Opções	Respostas (n)	
	n	%
Foram idênticos para os diferentes tipos de cursos em que acolhemos ex-formandos	15	15,3%
Foram mais significativos e vantajosos para os ex-formandos do seguinte tipo de cursos:		
b.1) Aprendizagem	45	45,9%
b.2) Cursos profissionais	28	28,6%
b.3) CEF - Cursos de Educação e Formação de Jovens	10	10,2%
b.4) Cursos vocacionais	0	0,0%

Foram apenas obtidas **15,3% de respostas que consideram que os benefícios da formação em contexto de trabalho são independentes do tipo de curso de dupla certificação.**

As restantes respostas avaliaram *existirem diferenças* quanto à *eficácia da formação em contexto de trabalho, privilegiando, pela positiva, claramente os cursos do sistema de “Aprendizagem” e os “Cursos Profissionais”* em detrimento das restantes tipologias.

Segundo os inquiridos, *a formação em contexto de trabalho realizada na mesma empresa é mais eficaz quando se destina a formandos de cursos de “Aprendizagem” e “Profissionais” do que quando proporcionada a formandos de cursos “CEF” ou “Vocacionais”.*[30]

Quando se questionou as empresas quanto aos motivos que poderiam estar na base desta maior eficácia, estas identificaram variáveis como o:

- «comportamento profissional»;
- «educação»;
- «disciplina» ;
- «autorealização»;

É particularmente significativo que aquelas variáveis se centrem exclusivamente nas características individuais dos formandos, uma vez que tal facto permite retirar a conclusão que, segundo a percepção das instituições inquiridas, *determinados tipos de cursos de dupla certificação geram nos seus formandos características/competências suscetíveis de proporcionarem uma maior eficácia da formação em contexto de trabalho implicada, e obrigatória, nos percursos formativos de dupla certificação.* [31]

5.2.5 Empregabilidade

A primeira questão sobre empregabilidade questionava as empresas/instituições quanto à opção de integrar nos seus quadros de pessoal algum(s) dos ex-formandos da Alternância. Das **98** empresas **46** (46,9%) **referem ter integrado nos seus quadros de pessoal pelo menos um ex-formando da ALTERNÂNCIA.** É muito relevante comparar este número com as 49 empresas que haviam referido como uma das suas principais motivações para o acolhimento de formandos em formação em contexto de trabalho a avaliação do potencial com vista à sua posterior contratação.

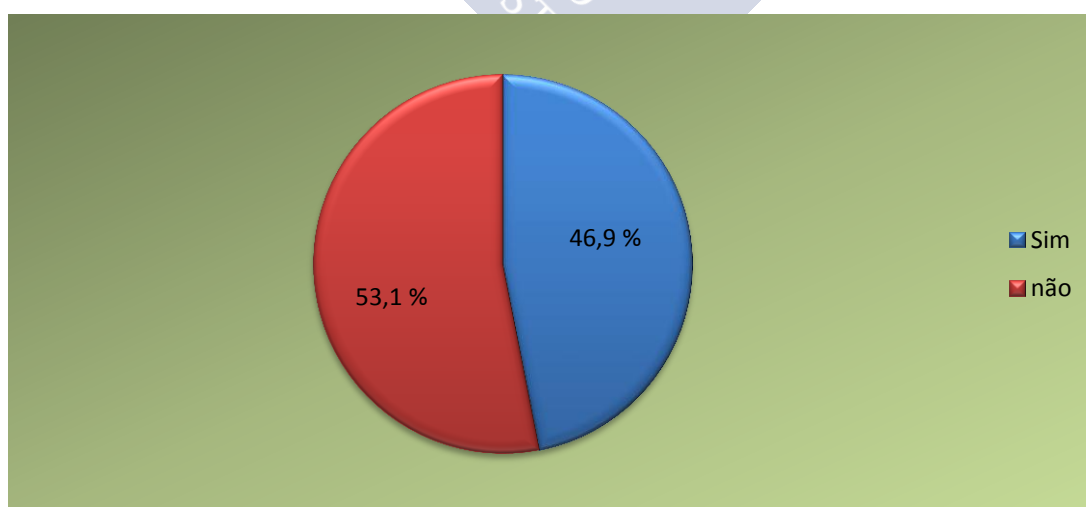


Gráfico 9. Integração de ex. formandos da Alternância

Cruzando os dados, verifica-se que *33 das 49 empresas avançaram, de facto, para a contratação, ou seja, duas em cada três. Trata-se de uma proporção muito elevada e bastante positiva no que diz respeito à empregabilidade dos cursos de dupla certificação.* [32]

A mesma questão foi colocada em relação a outras entidades formadoras que se representa no gráfico 10.

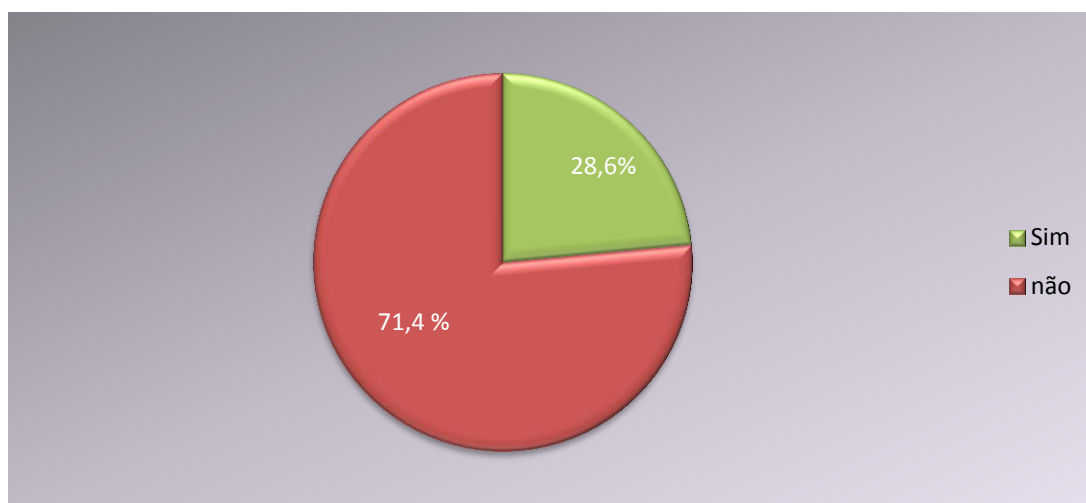


Gráfico 10. Integração de ex-formandos de outras entidades formadoras

Tabela 51. Distribuição de ex-formandos integrados

N.º de ex-formandos integrados nos quadros da empresa/instituição								
Tipos de cursos	Logo após a conclusão do curso			6 ou mais meses depois da conclusão do curso			Totais	
	Apoios ao emprego* ²⁶	Contrato a prazo	Efetivo	Apoios ao emprego*	Contrato a prazo	Efetivo		
Aprendizagem	3	3	7	0	3	21	37	59,7%
Profissionais	6	3	4	0	2	2	17	27,4%
CEF	3	0	0	2	1	2	8	12,9%
Vocacionais	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Totais	12	6	11	2	6	25	62	100,0%

*

²⁶ Apoios à contratação (Estágios profissionais, etc.).

Como se pode verificar, a integração de ex-formandos de outras entidades formadoras é bem inferior à registada por comparação com a ALTERNÂNCIA (cerca de metade).

A Tabela 51 apresenta a distribuição dos ex-formandos integrados nos quadros de pessoal das empresas/instituições inquiridas.

Constata-se facilmente que:

- ✓ São os cursos de “Aprendizagem” que apresentam maior empregabilidade a curto prazo (logo após a conclusão do curso) e a médio prazo (6 ou mais meses depois de concluída a formação)²⁷;
- ✓ São os cursos de “Aprendizagem” que apresentam maior nível segurança contratual proporcionada aos ex-formandos a curto e médio prazos;
- ✓ Os “Cursos Profissionais” apresentam resultados globais cerca de 50% abaixo dos cursos de “Aprendizagem”;
- ✓ Os cursos “CEF” registam um desempenho, em termos de empregabilidade, aproximadamente 50% abaixo do dos “Cursos Profissionais”, ou seja, mais de 25% abaixo da performance dos cursos de “Aprendizagem”.

É claro que estes resultados devem ser cruzados com os que apresentamos anteriormente quanto ao envolvimento das empresas/instituições inquiridas nos diferentes tipos de formação de dupla certificação. Existindo um número maior de empresas/instituições envolvidas no acolhimento de ex-formandos no âmbito do sistema de Aprendizagem (Tabela 43), seria de esperar que os níveis de empregabilidade “líquidos” fossem superiores aos das restantes tipologias de cursos de dupla certificação.

Esta constatação poderia sugerir uma maior qualidade da formação promovida pela ALTERNÂNCIA, por comparação com outras entidades formadoras. No entanto, por não ser esse o propósito da investigação, não será explorada essa questão.

Assim, o número de organizações que acolheu ex-formandos de cursos de “Aprendizagem” é 17% superior aos das empresas/instituições que proporcionaram formação em contexto de trabalho no âmbito de “Cursos Profissionais” e “CEF”. Não permitindo o questionário isolar o número total de ex-formandos acolhidos nas diferentes tipologias de

²⁷ Embora o total de ex-formandos integrados a curto prazo seja idêntico (13) nos cursos profissionais.

cursos de dupla certificação, assumiremos aquela diferença como referencial para a comparação dos resultados globais relativos à empregabilidade, tal como apresentados na Tabela 52

Assim, se retirarmos 17% à diferença entre os resultados dos cursos de “Aprendizagem” e os “Cursos Profissionais”:

$$59,7\% - 17\% = 42,9\%$$

E, de seguida, subtrairmos o resultado dos “Cursos Profissionais” e “CEF” àquele resultado:

$$\text{Cursos Profissionais} \mid 42,9\% - 24,9\% = 15,5\%$$

$$\text{Cursos Profissionais} \mid 42,9\% - 12,9\% = 30\%$$

Podemos então quantificar as diferenças de empregabilidade entre os diversos cursos de dupla certificação com maior fidedignidade. Segundo as fórmulas (2) e (3), conclui-se que:

- ✓ Os cursos de “Aprendizagem” geraram uma empregabilidade nos seus formandos 1,6 vezes superior à dos “Cursos Profissionais” e 3,3 vezes superior à dos “CEF”²⁸. [33]

Procurou-se também avaliar também a *sustentabilidade* do emprego criado.

Tabela 52. Manutenção do emprego criado (ex-formandos integrados no quadro)

Opções	Respostas	
	n	%
Todos	31	67,4%
Os seguintes	46	74,2%

Os resultados apresentados na Tabela 52 devem ser interpretados da seguinte forma:

- ✓ 31 das 46 organizações (67,4%) que haviam referido ter integrado ex-formandos nos seus quadros de pessoal mantiveram esses indivíduos (sem exceção) na sua estrutura (à data de resposta ai inquérito). Trata-se, obviamente, de um *resultado muito positivo*. **Duas em cada três**

²⁸ $42,9/24,7 = 1,6 \mid 42,9/12,9 = 3,3$

organizações mantiveram o emprego que criou para ex-formandos de cursos de dupla certificação; [34]

- ✓ Dos 62 postos de trabalho criados, 46 (74,2%) foram mantidos. Outro *resultado extremamente positivo*. Três em cada quatro postos de trabalho criados para ex-formandos de cursos de dupla certificação foram mantidos. [35]

Vejamos agora a distribuição destes resultados pela tipologia de cursos de dupla certificação envolvida neste estudo. Primeiro importa saber como se distribuem as organizações que referem ter mantido o emprego de todos os ex-formandos que admitiram para os seus quadros de pessoal. A Tabela 53, disponibiliza essa informação.

Tabela 53. Manutenção do emprego criado (organizações que mantiveram 100% do emprego criado)

Opções	Respostas	
	n	%
Aprendizagem	27	87,1%
Cursos Profissionais	4	12,9%
CEF	0	0,0%

27 das 31 organizações (87,1%) que mantiveram a totalidade dos postos de trabalho criados para ex-formandos de cursos de dupla certificação acolheram exclusivamente indivíduos oriundos de cursos de “Aprendizagem”. As restantes quatro organizações registaram um comportamento idêntico em relação a indivíduos provenientes de “Cursos Profissionais”. [36]

Por fim, a Tabela 54, analisa a manutenção do emprego por tipologia de curso considerada na presente investigação.

Tabela 54. Manutenção do emprego criado (por tipologia de curso)

Opções	Respostas		
	Criados	Mantidos	Taxa
Aprendizagem	37	31	83,8%
Cursos Profissionais	17	13	76,5%
CEF	8	2	25,0%
Cursos Vocacionais	0	0	-
TOTAIS	62	46	74,2%

Na linha dos resultados anteriores, **os cursos de “Aprendizagem” demonstram uma capacidade de manutenção do emprego criado muito elevada, cerca de 4 em cada 5 empregos mantidos, seguidos de perto pelos “Cursos Profissionais”, aproximadamente 3 em cada 4 empregos mantidos.** Os cursos “CEF” registam resultados bem inferiores. [37]

Para terminar a análise dos resultados da investigação relacionada com a dimensão da empregabilidade, importava verificar se os empregos criados e mantidos estavam (ou não) adequados ao perfil profissional de cada curso.

Dos 62 postos de trabalho criados, 51 (82,3%) cumpriam aquele “requisito”, o que é, obviamente, muito positivo e de tal forma significativo que não se considerou necessário averiguar eventuais diferenças entre os diferentes tipos de cursos de dupla certificação. [38]

5.3 Análise das Entrevistas dirigidas a um Monitor, um Responsável Pedagógico e quatro Ex- formandos e responsáveis Regionais do IEFP

5.3.1 Monitor da Empresa

Segundo a Entidade Patronal, o facto de a empresa receber formandos diz respeito a um processo em que cada formando se integra numa componente de formação prática.

Como foi possível constatar, a aderência à receção e formação de formandos não foi imediata. “Fomos contactados pela Alternância e a princípio ficamos um bocado relutantes em entrar neste processo, porque pensávamos que isto era complicado em termos de papéis, etc... Mas depois a Alternância fez-nos sentir que não era bem assim e aderimos ao projeto

com um certo receio, e hoje estamos satisfeitos. Temos formandos de contabilidade e gestão e empregados administrativos” (M1).

Relativamente ao papel da empresa enquanto local de formação é da opinião que “a empresa é a parte principal, porque se for só a matemática, o português, ... os jovens não se motivam. A partir da experiência destes anos todos, sei que aquilo que os motiva mais é a formação no posto de trabalho, porque já sentem que estão a trabalhar. Há uma pré-entrada na vida ativa. Todos os jovens que por cá passaram, e foram dezenas, gostaram da formação e ajustaram se sempre. Há alunos que preferem a formação na empresa ao invés de irem para as aulas teóricas. Sentem que é uma informação importante para a vida deles e isso motiva-os muito” (ibidem).

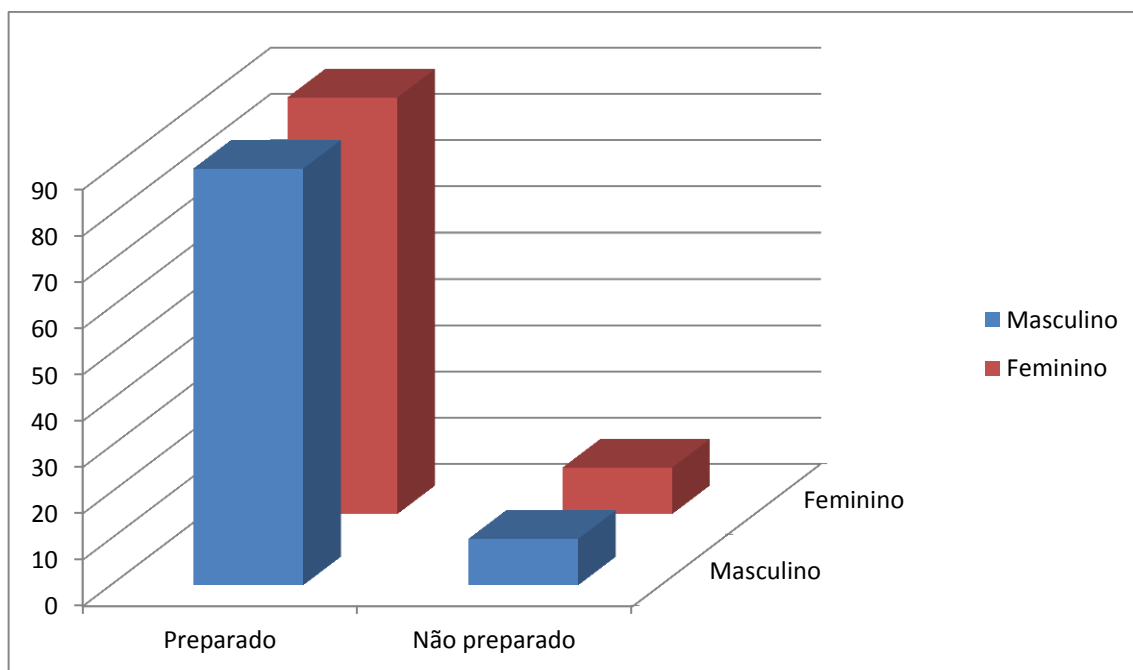
De facto, não há nada mais compensador do que o jovem, para além de receber o conhecimento teórico, ter a possibilidade de experimentar, de praticar, de preparar –se progressivamente e, simultaneamente receber todo o apoio que necessita. Um jovem nestas condições tem a chance de errar e de aprender com os seus erros sendo, ao mesmo tempo, acompanhado quer do ponto de vista teórico quer de um ponto de vista mais técnico. “Nós temos aqui pessoal do ensino normal, mas creio que este tipo de pessoas só tem a formação teórica. Os formandos estão mais legitimados para trabalhar do que os outros” (ibidem).

Dos formandos que já tiveram formação na empresa onde trabalha o entrevistado, não houve nenhum que ficasse lá empregado, contudo, alguns ficaram “colocados por nós, em empresas semelhantes, em clientes nossos” (ibidem).

No que diz respeito à evolução dos jovens do ponto de vista formativo “têm evoluído. Eles entram aqui sem qualquer noção da empresa e do mundo do trabalho e saem daqui muito desembaraçados (...) Também noto que os primeiros jovens vinham com uma preparação diferente, talvez as habilitações fossem maiores, talvez a seleção fosse criteriosa. Tenho tido bons formandos, mas também tenho tido alguns que chegam até ao final do curso com dificuldade” (ibidem).

No cômputo geral a prestação dos formandos foi recolhida como positiva. No entanto, em termos da empresa, ela só se faz notar “de meio do curso para diante, porque até aí não é muito rentável, há perda de tempo e de material. Mas, a partir do meio do curso eles começam a fazer algumas coisas que são produtivas para a empresa” (ibidem).

O sistema de Aprendizagem em Alternância foi reconhecido como eficaz no que diz respeito à formação prestada e ao alcance do seu principal objetivo-inserção do jovem na vida ativa.



**Gráfico 11. Preparação, dos formandos do nível III, para a vida ativa.
Dados recolhidos a partir de uma entrevista**

5.3.2 Responsável Pedagógica

A Responsável Pedagógica e formadora entrevistada possui uma formação de base na área da psicologia, leciona à três anos na Alternância e encontra-se ligada à Aprendizagem à dez anos.

Relativamente ao seu grau de satisfação por trabalhar neste subsistema educativo mencionou que gosta bastante “porque as turmas não são muito grandes, são razoáveis, permitindo uma maior proximidade entre o formador e os formandos, podendo-se estabelecer laços de amizade. Talvez por ser psicóloga, atraiu-me este tipo de formandos, pois trazem todo um historial que me desafia, embora como formadora, eles, sabendo que eu sou psicóloga, acabam por me procurar, pedir opiniões e falar muito comigo nos intervalos” (F1).

Para a formadora entrevistada a Aprendizagem em Alternância “é outra forma das várias formas que há de estar (...) é uma escolha que o jovem faz, que é super vantajosa, ficando os jovens muito mais artilhados e com mais defesas em termos de entrada no mercado de trabalho. É uma forma de estar, de aprender, de formar” (ibidem).

Relativamente às vantagens deste sistema, foi-nos dito que elas são imensas. Por um lado, o formando é visto individualmente na medida em que o número de formandos por turma não é elevado, “conseguindo-se uma maior individualização na relação” (ibidem). Por

outro lado, há uma maior preocupação com o formando “não só na escola, como também na família, em relação aos amigos, em suma na sua globalidade. Há uma preocupação em relação ao jovem; saber porque é que ele falta, porque é que não está bem, etc.. O formando não é só visto na sua situação de formação e sala de aula” (ibidem). Outro aspeto mencionado é o facto de os jovens poderem “contactar com o mercado de trabalho antes de iniciarem a sua vida profissional, permitindo-lhes conhecer a realidade da escola e a realidade do mundo de trabalho e também lhes permite darem-se a conhecer ao mundo de trabalho e talvez mais tarde serem convidados. O jovem que estuda nas escolas do Ministério da Educação não tem essa oportunidade. As aulas não são unicamente teóricas; no Ministério da Educação também há disciplinas de teor prático, mas que vão sempre dar ao patamar teórico. Na aprendizagem em Alternância há a Prática Simulada, o Posto de Trabalho e outras disciplinas de carácter prático que dão muito mais ao jovem. Eu nunca fui professora mas trabalho numa escola secundária. Estes jovens muitas vezes começam a defrontar-se com insucessos e, às vezes, na escola não há a preocupação de trabalhar esses insucessos com o jovem. Na aprendizagem em Alternância procura-se fazer com que o jovem se aperceba que pode ter sucessos, embora possa não ser em todos os domínios. Isto é muito importante para o seu ego, para o seu desenvolvimento, sobretudo na fase da adolescência na qual devem sentir que são capazes de alguma coisa” (ibidem).

No que diz respeito à posição da Aprendizagem em Alternância por relação ao ensino tutelado pelo Ministério da Educação, a entrevistada reconheceu que, continuamente, são feitas comparações entre estes dois subsistemas. “Eu acho que cada um tem os seus objetivos, tem a sua forma de estar e de agir, as suas finalidades, não havendo parentes pobres, nem parentes ricos. Acho que o ensino tutelado pelo Ministério da Educação tem mais em vista que o aluno chegue à universidade, não interessa como. A aprendizagem em Alternância permite uma maior flexibilidade. Permite que o formando não fique impedido de ter acesso ao ensino superior, podendo também ingressar no mercado de trabalho. Mas, são coisas diferentes, não dá para comparar pois têm objetivos e finalidades próprias” (ibidem). Há sempre jovens que ficam a ganhar em qualquer um dos ensinos, “percorrem é um percurso diferente. Na Aprendizagem em Alternância há mais acompanhamento, mais hipóteses de decisão e maior flexibilidade. No ensino do Ministério da Educação há um afunilamento, cada vez maior, para o ensino superior” (ibidem).

A Aprendizagem em Alternância pode não dar resposta a todos os jovens, porque há muitos que se sentem bem no ensino tutelado pelo Ministério da Educação, “mas também há muitos jovens que se sentem bem na Aprendizagem em Alternância e, se calhar, este

subsistema vai mais ao encontro da maioria dos jovens: pela proximidade formador-formando, pela proximidade escola-família, pelo Posto de trabalho... É uma boa opção!” (ibidem).

Trata-se de um subsistema educativo eficaz se tiver em conta o seu principal propósito: a inserção na vida ativa. “Por aquilo que eu vou ouvindo, desde que, estou na Aprendizagem, a sensação que tenho é que os jovens estão muito bem situados no mercado de trabalho, quer como funcionários, quer como empresários, pois levam uma bagagem que facilita a evolução na sua carreira profissional” (ibidem).

O balanço feito deste sistema é extremamente positivo, tendo sido apontados apenas duas lacunas. “Acho lamentável que este sistema não possa abarcar todos os jovens que a ele concorrem, porque há muitos jovens que ficam de fora e que podiam ter muito sucesso neste sistema de ensino (...) Outro handicap é não arrancarem sempre turmas. Muitas vezes, o jovem tem que ficar algum tempo à espera e acabar por desistir, às vezes porque as famílias não estão dispostas a esperar, e alguns jovens começam a trabalhar” (ibidem), o que dificulta depois a sua aderência ao sistema formativo.

5.3.3 Ex-Formandos

5.3.3.1 Escolha deste tipo de ensino e respetivo curso

Indagados acerca dos motivos que os levaram a optar pela Aprendizagem em Alternância, os quatro ex-formandos por nós entrevistados, focaram, como um dos aspetos, a desmotivação sentida relativamente ao ensino tutelado pelo Ministério da Educação.

Alguns testemunhos comprovativos:

“Através de uma professora soube destes cursos e ela inscreveu-me. Foi muito por desmotivação que abandonei, porque eu até era boa aluna” (E1).

“Foi uma alternativa. Não estava a gostar do ensino oficial e tive uma professora que me inscreveu neste ensino. O ensino oficial não motiva, não me criou interesse” (E3).

“Vim com um colega. Foi quase por acidente... Acabei por me inscrever. Estava no 11º Ano, mas estava numa área que não era bem aquilo que eu pensava que ia ser. Quis vir para uma coisa que eu sempre gostei, a informática” (E4).

Outros aspetos apontados por dois entrevistados e que também se encontra relacionado com a falta de motivação que estes jovens sentiam pela

escola, antes de ingressarem na Aprendizagem em Alternância, é o insucesso escolar causador de retenções.

“Na altura estava no 9º ano e reprovei, porque tinha dificuldades a algumas disciplinas” (E1).

“Uma das razões foi o facto de ter reprovado e ter ficado super desanimada” (E2).

Tabela 55. Curso em que se formaram

Ex- formando	Curso	Data
E1	Empregado administrativo	2009
E2	Técnico Administrativo	2013
E3	Empregado de Mesa	2009
E4	Técnico de Informática	2014

Relativamente à identificação dos ex-formandos com o curso concluído na Alternância, três mencionaram que tiraram o curso que realmente pretendiam e um referiu que, inicialmente, desejava inscrever-se no curso de cozinheiro, “mas como não havia fui para o curso de empregados de mesa e gostei” (E3).

Um dos ex-formandos que referiu ter tirado o curso que pretendia, mencionou que apesar de sempre ter gostado de informática “no início a pessoa não conhece o curso, não tem muitas expectativas, mas depois de conhecer começa a tê-las. O curso foi um bocadinho longo, mas a nível de informática esperava mais. Aprende-se muito, mas deveria ser mais alargado, pois havia mais a aprender” (E4).

A partir dos testemunhos dos entrevistados pode se concluir que o seu ingresso na Aprendizagem em Alternância representou a procura de um futuro almejado por estes. A escola dita tradicional, para além de não ter conseguido cativar estes alunos, não lhes ofereceu saídas que os deixassem acreditar num futuro prometedora. Na Alternância encontram uma saída que continua a satisfazê-los e passados já alguns anos após terem terminado o curso, quando lhes perguntamos se hoje escolheriam o mesmo, obtivemos a resposta afirmativa de todos.

“Escolheria o mesmo. Eu gosto, apesar que o meu sonho era ser Professora Primária, mas ainda quero tirar o 12º Ano” (E1).

“O mesmo. Sinto-me realizado, embora já tivesse sentido mais gosto por aquilo que fazia, mas espero ganhar outra vez o mesmo gosto” (E3).

5.3.31 Situação Profissional

Todos os entrevistados encontram-se a exercer uma atividade profissional ligada ao curso que concluíram na Alternância.

Tabela 56. Tempo que esperou para conseguir emprego após ter terminado o curso

Ex- formando	Tempo
E1	2 Meses
E2	Poucos dias
E3	6 Meses
E4	Pouco tempo

Relativamente à satisfação que sentem pela atividade que desempenham, E1 e E2 referiram que estão a gostar; E3 mencionou gostar “mais ou menos, é uma fase, trabalho aqui à volta de dois anos”; e E4 referiu que está a gostar bastante, pois graças à Alternância e à formação que teve, conseguiu abrir uma empresa de informática, em sociedade com outro ex-formando.

“Sempre gostei de informática. Antes e durante o curso exerci outras profissões e mesmo quando abri a empresa exerci na mesma outra profissão de modo a ter apoio financeiro, porque quando abrimos isto, não tínhamos o apoio de ninguém, nem dos nossos pais, de nenhum financiador, ninguém mesmo” (E4).

Tabela 57. Atividade profissional atual

Ex- formando	Atividade profissional actual
E1	Empregada Administrativa
E2	Técnica Administrativa
E3	Empregado de Mesa/Bar
E4	Empresário

Apenas E4 mencionou que teve outras profissões para além da atual, antes e ao longo do exercício desta.

A partir dos testemunhos dos entrevistados tornou-se evidente a facilidade com que se integraram no mundo do trabalho. O tempo de espera para arranjar emprego, na maioria dos casos, foi curto e os trabalhos estavam e continuam a estar diretamente relacionados com o curso que frequentaram.

5.3.3.2 Importância da Aprendizagem em Alternância na Formação Profissional

Todos os entrevistados reconheceram que a formação adquirida através da Aprendizagem em Alternância foi decisiva para a sua inserção na vida ativa.

“Foi muito importante em tudo: na experiência profissional, no contacto com outras pessoas (...). Eu acho que se não estudasse na Alternância era difícil entrar para este tipo de serviço administrativo. Como estive a estagiar num escritório tive mais facilidade ao procurar emprego, porque só com o 9º Ano acho que é um bocado difícil. Os alunos do ensino tutelado pelo Ministério da Educação, com o 9º Ano não têm experiência nenhuma (...). Acho que na Alternância ganhamos a experiência que lá não ganhamos. Não é muito diferente porque requer estudo na mesma, não era assim muito fácil também. Este tem mais futuro devido à parte prática, ao contacto com a profissão” (E1).

“Contribuiu imenso. Aliás se tivesse seguido a formação da escola onde estava não teria as capacidades que hoje tenho para exercer esta função, de maneira nenhuma, porque esta formação tem o Posto de Trabalho, o que ajuda imenso, tal como também ajuda a Prática Simulada (...). Sinto-me muito mais preparada, com uma formação muito mais completa. Sinto-me mais preparada para a vida profissional, não há comparação possível quanto a isso” (E2).

“Contribuiu muito. No outro sistema não tinha objetivo nenhum. Este curso veio dar-me um objetivo. Depois, a prática ajuda imenso” (E3).

“Foi decisivo, porque se eu não tivesse ido para o curso de informática, nunca teria aberto esta empresa. Se calhar estava a fazer o mesmo que fazia na altura, antes de vir para a Alternância, ou seja, repor fruta no Jumbo”.

É obvio que quem sai da Alternância tem mais condições para ingressar no mundo do trabalho do que os alunos do ensino oficial, contudo a experiência é que vai ajudar a um sucesso pleno na vida ativa.

Quando terminei o curso tive que continuar a investir na formação. Fui experimentando, fui aprendendo e hoje posso dizer que necessito de contínua aprendizagem.

Claro que este ensino é muito diferente do outro. Primeiro a carga horária é mais puxada, mas também temos o apoio financeiro que ajuda. Depois, temos o mesmo professor durante os três anos do curso. O professor pode apostar nos alunos, enquanto que no ensino oficial nós temos um professor em cada ano, podemos gostar um ano e no outro o professor já não cativa em nada”(E4).

Todos os entrevistados reconheceram que a formação adquirida na Alternância foi fundamental para se integrarem no mundo do trabalho, indicando como fatores fulcrais o Posto de Trabalho e a Prática Simulada. Contudo, um dos ex-formandos manifestou o seu descontentamento pelo facto de, segundo a experiência que teve quando tirou o curso, o Posto de Trabalho não ter correspondido na plenitude às suas expectativas.

A partir dos testemunhos apresentados, torna-se legítimo afirmar o quão importante é a vertente prática deste tipo de educação, sendo, por isso, fundamental incrementar todo o investimento possível a este nível, no sentido de uma maior e melhor formação profissional. “A formação Profissional constitui um dos objetivos prioritários para qualquer país que programe estratégias de crescimento e de desenvolvimento tecnológico. A mão-de-obra qualificada constitui um fator essencial para que qualquer país possa encontrar resposta adequada aos desafios com que se defronta” (Dr. Carlos Borrego, 1998 p.20).

5.3.3.3 Sugestões

No sentido de auscultarmos a opinião dos ex-formandos sobre a possibilidade de serem levadas a cabo alterações relativamente à forma como estava organizada a formação na altura em que tiraram o curso, três entrevistados mencionaram que as alterações não eram necessárias na altura, mas sim no presente, nomeadamente no que se refere à seleção dos formandos.

“Agora está muito diferente em termos de seleção dos alunos. No meu tempo era melhor que agora. Os jovens não têm maturidade, responsabilidade, andam lá devido à bolsa de formação. No meu tempo eram mais maduros. Na minha turma éramos todos adultos (18,19 anos) (...) Não mudava nada em relação à altura, mas agora mudava a seleção das turmas” (E1).

“Não mudava nada. Aliás eu acho que as coisas mudaram mas foi em relação à altura em que eu tirei o meu curso. Era melhor nessa altura (...). Levavam o curso mais a sério, não desistiam com tanta facilidade como desistem agora (...) talvez por uma questão de seleção, na altura esta era mais rigorosa do que atualmente. (...) Atualmente, e acho que os interesses são muito a nível monetário, porque os cursos são remunerados. As pessoas olham para este campo não propriamente para obterem o curso e depois irem trabalhar, não, olhas às coisas pelo lado monetário” (E2).

“Na altura não mudava nada. Mas agora mudava muita coisa. Devia haver uma maior e melhor seleção dos estagiários, porque aparecem pessoas que não sabem o que querem, andam a tirar o lugar a outras. Na minha altura, na minha turma, toda a gente queria mesmo tirar o curso. Eu vim para aqui e sabia o que estava a fazer” (E3).

Se facto, como é possível constatar, os três entrevistados atribuem uma tónica especial à seleção dos formandos. Estes, segundo os ex-formandos não sentem uma real motivação pelo curso, mas por outros aspetos, como a bolsa de formação. Contudo, é necessário ter em conta que, na altura em que os entrevistados tiraram o curso, as bolsas e formação tinham valores bem mais elevados do que atualmente e, apesar destes valores terem baixado, hoje em dia o número de formandos neste sistema formativo continua a subir o que, de certa forma, contradiz as afirmações dos entrevistados.

Por sua vez, E4 reconheceu que eram necessárias alterações no modo como estava organizada a formação na altura em que tirou o curso, nomeadamente ao nível da organização da escola.

“Fazia de certeza. A organização da escola nunca foi aquilo que se calhar era mais aconselhável, mas também tinha que ser assim, porque nem todos os alunos são iguais. Havia turmas mais adultas do que outras, daí que se restringisse aspetos a umas e se alargasse aspetos a outras.

Tenho recebido formandos cá na empresa e não noto diferenças em relação ao meu tempo. São as mesmas idades, as mesmas expectativas. Não houve ainda ninguém que tenha acabado o curso, mas estão prestes a acabar e julgo que ficam preparados” (E4).

5.3.4 Individualidades

5.3.4.1 Emergência do Sistema de Aprendizagem em regime de Alternância

De modo muito sintético, o sistema de Aprendizagem em Alternância foi definido, pelos dois entrevistados, como “um sistema em que os jovens fazem alternância entre o saber e a prática e no final obtêm habilitações acadêmicas e profissionais” (I1).

“É um sistema de desenvolvimento, em que as competências são adquiridas em termos de forma, de progressão e não em termos de programa. Isto é, cada exercício pressupõe o conhecimento de todas as competências aferidas do exercício anterior e sendo todos os conhecimentos integrados num todo que leva à mudança de forma e ao crescimento do formando com vista a torna-lo um cidadão adulto, independente e capaz de, por ele, decidir na vida o que vai fazer, ser sujeito do seu futuro” (I2). É, assim, atribuído um especial realce à articulação entre a vertente prática e vertente teórica e é também sublinhada a construção do indivíduo.

“Antes de mais, a formação é uma oportunidade para que, em última análise, o resultado fundamental a alcançar seja o desenvolvimento pessoal, no que se refere nomeadamente:

- Ao conhecimento de si próprio;
- Ao aumento da auto-estima;
- A uma maior sensibilidade e conhecimento em relação aos contextos envolventes;
- A uma maior capacidade crítica em relação à informação de todo o tipo que se recebe.

Para além disso, (...) a formação deve permitir um aumento da capacidade de iniciativa”.

Segundo o que nos foi dito, em 1984 “verifica-se um grande vazio na formação para os jovens. (...) Depois do 25 de Abril as Escolas Técnicas desapareceram, fator este que provocou o tal vazio. Em 1984 já tinha existido uma experiência piloto, que eu acompanhei e pela qual também fui responsável, que serviu como uma ação experimental, que depois deu origem à Aprendizagem. Esta começou em 1984 e em 1985 teve um pequeno desenvolvimento. Andamos todos a aprender, apesar do Decreto-Lei existir, (...) andámos todos a fazer regras, a descobrir coisas; muita gente empenhou-se, pois entendiam que era algo importante para o desenvolvimento. (...) Penso que cada vez mais a bola de neve foi crescendo, apesar de se ter começado com alguma timidez nos primeiros anos. Tínhamos já

conhecimento da experiência europeia, através do exemplo do sistema dual alemão o qual demonstrava a eficácia deste sistema” (I1).

Uma das causas apontadas para o surgimento da Aprendizagem em Alternância em Portugal foi o facto de esta ter sido encarada como “uma forma de ultrapassar o insucesso escolar dos jovens e também como uma forma de ultrapassar o insucesso da escola (...). Por outro lado, havia a necessidade de facilitar, com realismo, a saída dos jovens para a vida ativa, devendo estes possuir competências facilmente visíveis pelos gestores do mercado de trabalho. O que acontece no ensino regular é que as pessoas podem saber, ter muitos conhecimentos (...) o ensino atualmente é melhor do que há uns anos atrás, há melhores professores, melhores instalações, há muitíssimos melhores livros há cadeiras inovadoras, dá-se mais atenção ao desporto, mas, se calhar, é preciso alargar muito mais, nomeadamente, em termos de Sistema. Portanto, este sistema nem é melhor, nem pior que o sistema de ensino regular, ele é sim alternativo, quer do ponto de vista endógeno (estrutural) quer do ponto de vista exógeno” (I2).

Do ponto de vista endógeno é caracterizado por possuir uma formação teórica, tecnológica, a Prática Simulada e, muito importante, a formação no Posto de trabalho. “Forma-se um profissional (...) não se debitam conteúdos. Não é por acaso que, tirando o Posto de Trabalho, o formador fundamental é o da Prática Simulada e o da formação tecnológica, mas sobretudo o da Prática Simulada, porque tudo ganha sentido ali. É ali que tudo deve ser preparado, o Português, o Francês, a Matemática... tudo isso vem como necessidade de ter conhecimentos, mas, sobretudo, de dar suporte teórico às competências práticas e à forma de desenvolvimento dos indivíduos. Por outro lado, havia a necessidade de se criar profissionais de raiz, que se criam desde cedo, ou nunca mais se criam, daí que se tenha seguido o modelo ocidental que é um modelo de sucesso” (Ibidem).

Do exposto, é de notar a distinção feita entre professor /formador. O professor transmite conteúdos, mas estes podem estar desfasados relativamente às disciplinas paralelas que estão a ser ensinadas, “Debita uma série de conhecimentos independentemente do aluno (...) daí a célebre afirmação dos Pink Floyd - Hei teacher, leave the kids alone. Na Formação, não são os conteúdos, são também os continentes, a forma no sentido kantiano do termo. (...) para isso, é preciso um trabalho de coordenação, suportes escolares como a assistente social e outros técnicos, o que faz todo o sentido, pois os formandos vão ter de trabalhar com pessoas, vão ter de saber, saber-estar e saber-fazer” (Ibidem).

Como afirma Amaro (1994, 7-8) “além de um saber-fazer (know how), com implicações (eventualmente) produtivas (no sentido da produção válida pelo mercado e pelo sistema), a formação pode (deve?) proporcionar a realização de, pelo menos, mais dois objetivos, ligado ao saber-estar e ao saber-ser. (...)

Parece assim importante que um processo de formação vise explicitamente três objetivos fundamentais, de forma articulada:

- aumentar as competências profissionais (saber-fazer);
- promover o desenvolvimento pessoal em contexto comunitário (saber-ser e saber-estar);
- Incentivar a criatividade, a participação e a capacidade de iniciativa (saber-ser)”.
- Virtualidade do Sistema de Aprendizagem em Alternância

Acerca dos aspetos positivos mais marcantes neste sistema, ambos os entrevistados falam da Alternância entre a teoria e a prática. “A bondade deste programa (...) é o equilíbrio do saber prático e o saber teórico (...) eu costumo chamar a isto um ciclo virtuoso. O formando, quando está a praticar, chega a um momento em que se interroga e depois leva as suas dúvidas ao professor. A dúvida passa de baixo para cima e de cima para baixo (...) O saber prático vem das mãos, vem das coisas, dos sentidos, sobe pelo corpo e vem ao nosso intelecto e do intelecto desce novamente para as coisas, isto é a riqueza deste saber” (I1).

Foi atribuído também um especial realce à empresa enquanto entidade formadora. “As empresas sentem-se responsáveis e autoras da formação daqueles jovens. Elas próprias formam-no à sua imagem e semelhança (...) Ora se a empresa o forma, provavelmente quererá ficar com ele e isso é outra vantagem” (ibidem).

“Um grande problema hoje é a entrada e a resolução do problema do primeiro emprego e isso resulta das pessoas saírem de onde quer que seja com os conhecimentos debitados, mas sem a tal forma e, portanto, é difícil conseguirem entrar no mundo do emprego. A grande vantagem do Sistema de Aprendizagem é que não tem o problema da entrada no primeiro emprego, porque quando chega à altura de se empregar o formando não se vai empregar porque já lá está; já fez o seu contrato de formação e é só passar a ser contrato de trabalho na entidade onde desenvolveu o Posto de Trabalho (...) O formando já assimilou a cultura da empresa e daquele ramo de atividade (...) e pode a todo o momento ser solicitado (...) Um jovem que chega lá, vindo de outro sistema, parte do princípio, enquanto que o formando parte de uma prancha três pontos acima, sem prejuízo do prosseguimento de estudos (...) e,

curiosamente, verifica-se que muitos deles como se habituaram a receber a bolsa de formação, continuam a trabalhar, viram trabalhadores-estudantes. Dá-se, portanto, uma mudança na forma total de vida (...) aparecem a fazer duas coisas ao mesmo tempo, mas isso, para ele, é muito simples pois era uma coisa que já fazia, é só continuar” (I2).

De facto, a empresa é um vetor essencial neste sistema formativo. É de notar, contudo, que nem todos os jovens continuam a trabalhar na empresa onde receberam formação, após o termo do curso, como foi afirmado, apesar dessa situação acontecer a muitos.

É indiscutível que estes jovens recebam uma formação no sentido de adquirirem uma maior adaptabilidade à evolução tecnológica e à própria dinâmica das empresas. “Nos tempos modernos tem de ser assim. É necessário moldar estes jovens para as mudanças tecnológicas que poderão ocorrer. Para além disso, também se cria a habituação ao social de uma empresa. Uma empresa não é apenas uma escola, onde o menino chega, aprende; ele ali tem de produzir e depois existem os horários a cumprir e as tensões (...) Se se reorganiza a empresa o jovem está envolvido nesse processo. Este social, esta disciplina são vantagens que eu vejo. Assim como também é uma vantagem as próprias empresas recorrerem aos serviços. Nós não fazemos formação porque temos vinte meninos (também deveria ser assim, deveria ser aberta a todos os cidadãos, a todos os jovens), só fazemos formação quando temos as empresas (...) isto de certa maneira é uma limitação, mas também, é algo com algum interesse” (I1). Ou seja, é efetuado um levantamento prévio de necessidades por parte das empresas que se candidatam e a formação é impulsionada quando estas demonstrarem a sua relevância. Como foi mencionado, “é da estrutura do sistema que as empresas se candidatem” (ibidem).

Relativamente ao contributo do Sistema de Aprendizagem em Alternância para boa inserção dos jovens na vida ativa, ambos os entrevistados reconheceram a virtualidade do sistema a este nível.

“A experiência diz-nos que quanto mais cedo começar a formação, mais longe for e mais alternada for entre saberes teóricos e saberes práticos e tecnológicos, maior é a taxa de empregabilidade. Isto é inquestionável para o IEF. Formação a granel, a pacote não funciona (...) não são precisas coisas avulsas, hoje tudo precisa de estar integrado (...) os saberes têm que ser condizentes, senão não fazem sentido” (I2).

“posso dizer que em média há 95% de empregabilidade, em alguns casos 100% e noutros menos; mas isto à saída, porque passados alguns anos não sabemos, não existe acompanhamento.

Mas não devemos medir só pela empregabilidade, devemos medir também pela formação que é dada às pessoas e, sobretudo, medir por aqueles que tiramos da marginalidade” (I1).

Foram mencionados dois tipos de marginalidade. Um deles é a marginalidade absoluta e aqui o sistema tem a possibilidade de dar uma formação aos jovens que abandonam ou são obrigados a abandonar o sistema escolar, assim como prestar um auxílio financeiro através da bolsa de formação, “que para as famílias carenciadas é muito importante” (ibidem); outro tipo de marginalidade é a marginalidade funcional relativa aos jovens que, por exemplo, possuem a escolaridade obrigatória mas não possuem a formação suficiente que possibilite um bom desempenho profissional. O sistema de Aprendizagem em Alternância para além de dar formação teórica e prática, contribuindo para a construção do bom profissional, “favorece também o desenvolvimento social e o desenvolvimento do indivíduo” (ibidem).

Este sistema não pode ter em conta apenas a transmissão do saber, mas também, como aliás já foi mencionado, do saber-fazer e do saber-ser/estar. O conhecimento deve ser transmitido “à medida do aluno, das suas capacidades e não há medida do programa. Quando digo matéria dada matéria sabida, quero dizer que não se pode passar à frente no programa enquanto o formando não souber a matéria anterior (...) Se quisermos dar dez pontos ao programa, provavelmente o formando não atinge nenhum, mas se conseguirmos dar cinco pontos mais lentamente é preferível. Isto parece um pouco contraditório, pois o aluno para obter equivalência ao 9º ano, por exemplo, deve obter programas padronizados semelhantes. Mas pode ter um saber aproximado e não o mesmo. É possível adequar a formação aos alunos porque são menos alunos e quando o curso vai a meio são menos ainda, daí que seja possível fazer uma formação mais personalizada” (ibidem).

A formação personalizada deve compreender não só uma adequação das estratégias pedagógicas a cada aluno, como um correto recrutamento dos formandos para os respectivos cursos, consoante as suas preferências e aptidões, no sentido de uma maior identificação e integração.

5.3.4.2 Papel do Centro de Emprego no Sistema de Aprendizagem em Alternância

Relativamente ao papel do Centro de Emprego no Sistema de Aprendizagem em Alternância, foi-nos dito que tem dois papéis principais “para com o utente, aliás acabam por ser todos para com o utente, entendendo-se por utente o empresário e o formando, embora tenham interesses diferentes, mas o Centro de Emprego tem que ser suficientemente aberto e flexível para lidar com uns e com outros.

Para com os jovens e a população em geral, o Centro de Emprego tem uma boa listagem de responsabilidades. Uma delas é anunciar os cursos existentes; outra, anterior a essa é

sensibilizar as pessoas e dar a conhecer às pessoas, sobretudo aos jovens e também aos pais, que este sistema existe e explicar como funciona, quais são os seus objetivos, quais são os seus métodos, como se integra no processo de formação existente no país, que recursos têm, que regalias têm as pessoas que frequentam os cursos e também que deveres têm. Explicar que têm que fazer exames médicos e que há uma orientação seletiva psicológica, porque todos têm que servir para alguma coisa. Todos passam, mas pode não ser para aquilo que estavam a pensar.

(...) Tem também uma grande responsabilidade na aceitação das candidaturas das entidades formadoras. Para atingir os seus objetivos tem que ser rigoroso com a qualidade da formação e rigoroso quanto à qualidade das empresas nas quais vai ser dada formação de Posto de Trabalho, porque os jovens vão para lá como formandos e não para fazerem o que os outros não querem fazer. Embora entre outras coisas, no Posto de Trabalho, tenham que criar hábitos de trabalho, disciplina, relação com a hierarquia, trabalho em grupo, disponibilidade, pontualidade, assiduidade. As empresas, muitas vezes, não têm campanhas para que os formandos estejam lá a horas, mas eles não têm que estar lá a horas, têm sim que estar antes da hora (se entrarem às 9 horas, têm que lá estar às 8.50h). É esta disponibilidade que dá uma outra postura de vida, a qual não se ensina nas escolas” (I2).

No que diz respeito à promoção e divulgação deste subsistema educativo uma das formas de o fazer é através de Unidades para a Inserção na Vida Ativa (UNIVA) existentes em várias escolas, dos próprios Conselhos Diretivos das Escolas, de Casas da Juventude, da Associação Industrial Portuense, da Associação Nacional de Empresários, de entidades sem fins lucrativos de Câmaras Municipais e de Juntas de Freguesia “que fazem o favor de afixar todos os programas de formação e todas as ofertas de emprego” (ibidem). Para além disso, são feitos também “anúncios integrados na Área Metropolitana do Porto: rádio, imprensa, televisão, uns menos felizes do que outros. É uma publicidade de alto custo, mas não se torna cara porque resulta.

Fazemos também, feiras de orientação sobre formação profissional. Em suma contactamos todo o terreno até mesmo os padres que afixam informação na paróquia ou anunciam oralmente. (...)

Mas tudo isto não quer dizer que o Centro de Emprego ande a rivalizar com as escolas. Há clientes para umas coisas e há clientes para outras (...) Há público para tudo, não há é resposta para tudo. Não há rivalidades, pelo contrário. Temos tido uma boa receptividade por parte das escolas, por vezes são mesmo as escolas que se dirigem ao Centro de Emprego” (ibidem).

De facto, novos desafios são colocados na atualidade, ao sistema educativo, os quais estão diretamente relacionados com “uma economia em constante mutação – crises, reestruturações e reconversões produtivas, requalificações profissionais, etc, etc”. (Amaro, 1994: 6). Os diferentes subsistemas educativos pretendem dar resposta a tais desafios tendo cada um deles características próprias e públicos com aspirações específicas.

5.3.4.3 Papel das Empresas na Formação

Para que as empresas possam receber formandos são necessários determinados requisitos. Um desses requisitos é a candidatura. Por outro lado, “tem de haver uma ligação entre o número de formandos e o número de trabalhadores existentes de modo a não haver abuso do trabalho dos formandos. Têm que ser empresas credíveis e têm que dar alguma garantia de suporte dos custos que lhes tocam e, portanto, têm que ter a sua situação com o fisco e com a segurança social regularizada, sendo obrigados a apresentar documentos comprovativos de tal situação (...) Tal como as entidades formadoras, como é o caso da ‘Alternância’, as empresas têm que estar credenciadas e acreditadas, de modo a dar um símbolo de qualidade e excelência a este sistema” (I2). Para uma maior segurança todas “têm que ser visitadas (...) pois é preciso vivenciar as coisas para conhecê-las de facto” (ibidem).

Segundo nos foi dito, o número de empresas que se candidata ao sistema de Aprendizagem em Alternância é elevado, tendo o Centro de Emprego que racioná-las.

O ramo de atividade onde se verifica maior procura por parte dos formandos está ligado à área dos serviços e é precisamente nesta área, nomeadamente nos cursos ligados ao sector comercial e administrativo, que, segundo um dos nossos entrevistados, se verifica uma maior empregabilidade.

5.3.4.4 Balanço e Sugestões

Acerca do percurso do Sistema de Aprendizagem em regime de Alternância ao longo dos anos, foi referido que este “veio crescendo embora os diversos poderes políticos nem sempre tivessem ajudado, pois existiram flutuações em termos do orçamento escolhido. No ensino tutelado pelo Ministério da Educação não há flutuações e nós queríamos que isso também acontecesse neste sistema.

Em 84 foi possível começar com alguns apoios: nos anos 90 houve algum desenvolvimento; mas em meados de 90 houve falta de aposta política nesta matéria. Hoje

está se a construir este apoio orçamental e político. O país já entende o sistema como uma boa alternativa. Estas flutuações trazem um grande prejuízo. Por exemplo, o país, a família, a sociedade diz que o menino pode tirar um curso de Aprendizagem, mas se durante dois ou três anos já não há esses cursos perde-se essa habitação, essa possibilidade (...) Durante dois ou três anos houve uma quebra e para construir outra vez estes quadros nas pessoas, nos pais, nos jovens demora muito” (I1).

Do exposto é possível afirmar a necessidade de uma aposta firme e continuada neste sistema, por parte das entidades competentes.

“Este sistema não pode perder qualidade, não pode perder imagem. Temos que ganhar imagem, ganhar estatuto, para que as pessoas reconheçam que vale a pena vir para cá (...) As empresas também têm que dizer queremos isto. Temos que trabalhar esta imagem, para que, por parte dos alunos, por parte dos professores, do poder político, das empresas, este sistema seja encarado como uma alternativa positiva e que as pessoas optem por ele com naturalidade. É óbvio que muitos optam por ele, mas há que ganhar bem e melhorar essa matéria” (ibidem).

“O balanço que faço é que este sistema é, para os jovens, de longe, o melhor programa que tenho, mas precisa de ser aumentado a dois níveis, que para cima (bacharelato, como existe em França), quer para baixo e fazer também a pré-Aprendizagem. Devemos pensar, por exemplo, em 43% da população de Matosinhos que tem no máximo a 4ª classe e 67% que tem no máximo o 2º ciclo (...) Esta gente adulta só pode aprender alguma coisa com o sistema de Aprendizagem. Aos 40 anos ninguém interioriza grandes teorias (...) como nos ensinou Piaget, o conhecimento tem de começar pelas mãos, das mãos deve passar às imagens e das imagens conceptualizar as ideias. Tem que ser empírico e só ter alguma teoria na medida em que esse suporte é necessário e é facilmente interiorizado.

(...) A formação em Alternância devia, portanto, ser extensiva a outros níveis etários e devia servir de modelo para todos os programas de formação e emprego pelas virtualidades que tem e ser, rapidamente, mais diversificada, ou seja, abrir o seu leque de especialidades a atividades para as quais os jovens estão vocacionados, atividades extras que as empresas clamam que se faça formação, pois sentem-se deficitárias em determinadas áreas em que não existem trabalhadores qualificados. Mas, as Portarias regulamentadoras desses domínios tardam a sair” (I2).

Em suma, muito há para fazer, “mas também não se pode estar à espera do ótimo, porque o ótimo é inimigo do homem” (ibidem). Torna-se necessário ir fazendo, ir corrigindo e ir

gerindo o jogo de necessidades e possibilidades com vista a um maior e melhor ensino e formação profissional.

5.3.4.5 Inserção na vida Ativa

O sistema formativo de Aprendizagem em Alternância preocupa-se em realizar um investimento no sujeito, não se tratando só de proporcionar benefícios em termos pessoais, mas também “promover uma mão-de-obra que pensa, reflete, que é capaz da resolução de problemas e não mera executora” (Couceiro, 1995: 13-14). Aposta, portanto, no “potencial humano como recurso fundamental da própria qualidade e desenvolvimento da empresa” (op. Cit.: 14).

Uma empresa dotada de mão-de-obra qualificada possui uma valia facilitadora da obtenção de respostas adequadas à resolução dos problemas que vão surgindo e à prossecução de inovação promotoras do desenvolvimento empresarial. Só assim ela é capaz de rentabilizar os seus processos de produção e atingir níveis satisfatórios de competitividade.

“Há que preparar os jovens para a inserção no mercado de trabalho proporcionando-lhes formação apropriada e qualificante antes da sua entrada na vida ativa. Daí o aparecimento do Sistema de Formação em Alternância, vulgarmente denominado Aprendizagem, criado com inspiração no sistema dual alemão e a funcionar desde 1985 com pleno êxito conforme se pode comprovar pela elevada taxa de empregabilidade de quem o frequentou” (Borrego, 1998,p.20).

Ao longo de muito tempo a Alemanha representou um caso isolado ao nível da formação que prestava. “A segunda metade dos anos setenta produziu uma crise de desemprego e, particularmente, de desemprego juvenil, que levou a que, à entrada dos anos oitenta, muitos países refletissem sobre as suas políticas de educação, formação profissional e emprego” (Pedroso, 1996,p. 6-15).

O baixo nível de qualificação dos jovens era tido como uma das principais causas do desemprego juvenil, pelo que “as respostas centraram-se na aproximação entre a educação e a formação profissional e os empregadores” (ibidem). Assim, a “palavra-de-ordem foi o envolvimento das empresas na formação e a orientação estratégica do recentramento dos objetivos educacionais na educação para o emprego” (op. Cit.:10). A formação em Alternância tem aqui um papel essencial capacitando os jovens para a inserção no emprego.

A empresa torna-se um real parceiro de formação, promovendo a “socialização com o trabalho e com o empregador” (op. Cit.: 11).

Assim sendo, o Sistema de Aprendizagem em Alternância ao permitir uma formação teórica e, em simultâneo, um “contacto prolongado com um parceiro que é um empregador, real ou potencial” (ibidem), ou, por outras palavras, a “dualidade Centro de Formação/Empresa” (Borrego, 1998,p.20), potencia a empregabilidade dos jovens e, em termos mais amplos, a sua inserção na vida ativa.

5.4 Segundo Momento da Investigação.

Nesta fase não só procuramos comparar os resultados já recolhidos, e recolher informação acrescida para uma maior amplitude de análise que nos possibilitasse sim ou não validar o nosso propósito neste trabalho, pela importância do Ensino Profissional, e neste Programa Formativo a Formação em Contexto de Trabalho.

Foram abordadas três áreas nas entrevistas e nos focus group, sendo elas:

- **A Avaliação da Satisfação com a FCT**, que envolveu um quadro de avaliação da relação com as empresas que recebem alunos e uma questão sobre os pontos fortes e as áreas de melhoria da FCT.
- **A Avaliação das Competências Adquiridas** envolvendo um quadro sobre as competências adquiridas e as não adquiridas mas consideradas importantes e uma questão sobre os motivos considerados existirem para que algumas competências chave não tivessem sido adquiridas.
- **A Avaliação do Processo de Acompanhamento e Avaliação** onde foram exploradas três grandes áreas: preparação da FCT; acompanhamento e orientação; e avaliação da FCT. Ou seja, analisar antes, durante e o após a FCT.

5.4.1 Procedimentos

Inicialmente foram realizados contactos telefónicos que tiveram como objetivo convidar os participantes a integrar o referido estudo. Neste contacto inicial, foram explicados os objetivos do estudo e o papel da Alternância neste contexto.

Na abordagem telefónica, foi solicitado que a Escola e as Empresas indicassem ou seleccionassem a pessoa que, na entidade, detém a informação necessária para responder às questões sobre a FCT. Participaram aqueles que manifestaram disponibilidade para o efeito.

Foi agendada a data e a hora das Entrevistas e dos *Focus Group* de forma a rentabilizar o tempo e não criar inconvenientes na dinâmica dos intervenientes.

As Entrevistas à Escola e Alunos/Ex-Alunos foram realizadas nas várias delegações da Escola Profissional Alternância.

Relativamente às Empresas, estas solicitaram que a entrevistadora se deslocasse ao local onde estava sediado o empresário. Em alguns casos, nas Empresas, estiveram presentes mais do que um elemento, na medida em que isso enriqueceu a qualidade dos contributos, nomeadamente, o gestor e o tutor da FCT.

Os *Focus Group* realizaram-se na Alternância – delegação de S. Mamede de Infesta, numa sala de aula com as mesas dispostas na forma oval, estando os participantes sentados em volta das mesmas.

Depois das apresentações formais e caracterização sociodemográfica, foi colocada uma questão ao primeiro participante, pedindo aos restantes que completassem ou dessem as suas opiniões sobre a mesma.

Todos os contributos foram registados e validados.

Pedimos a participação de todos, solicitando aos intervenientes opinião sobre a temática, excluindo o critério de resposta certa ou errada. Reforçamos que não precisávamos de chegar a um consenso, na medida em que se pretendia que os *Focus Group* fosse um espaço de onde surgissem sugestões de melhoria dentro do tema proposto (a FCT) resultantes das respostas oriundas da espontaneidade e da experiência de cada empresa e de cada empresário, de cada aluno, de cada EE e de cada elemento da escola.

Em ambos os casos, pedimos a autorização para gravar a conversa, garantindo que a gravação só seria utilizada para fins de registo e tratamento científico, uma vez que seria difícil registar na totalidade toda a informação que os participantes partilharam no testemunho.

5.4.2 Análise das Entrevistas

5.4.2.1 Análise das Entrevistas a Alunos

Das entrevistas a alunos, verificamos:

Relativamente ao grau de satisfação global relativo à empresa, 92% dos entrevistados manifestaram avaliação de muito bom e 8% consideraram bom.

Sobre o grau de satisfação do acompanhamento realizado pela escola verificamos que 85% o consideram muito bom e 15% de bom.

Avaliação do grau de satisfação decorrente do desenvolvimento da FCT

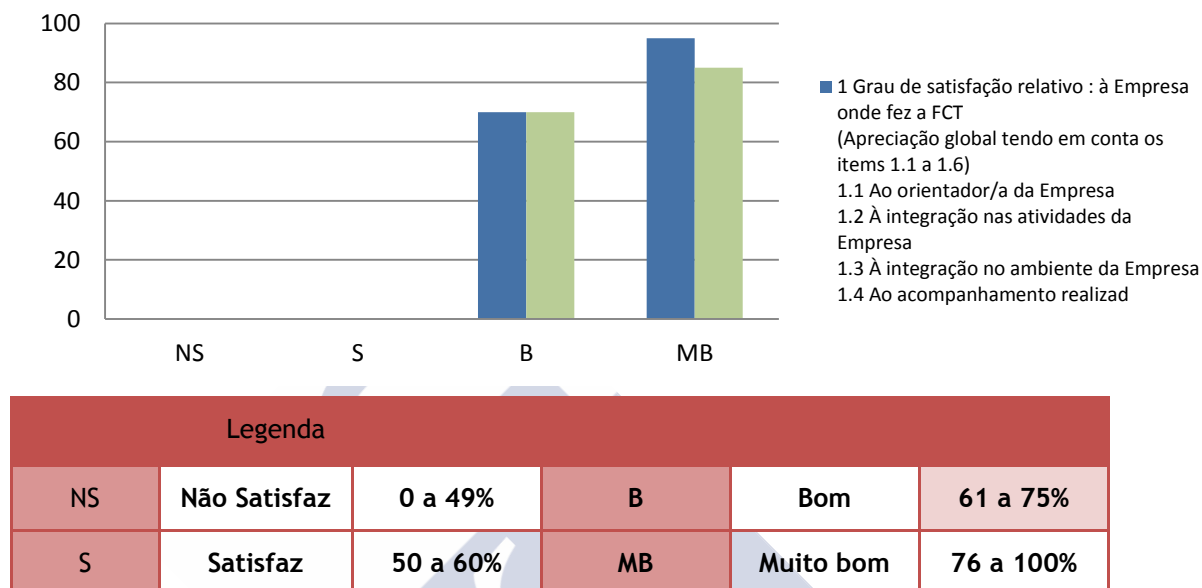


Gráfico 12. Avaliação do grau de satisfação decorrente do desenvolvimento da FCT Entrevistas a Alunos

Avaliação das Competências adquiridas no decorrer da FCT

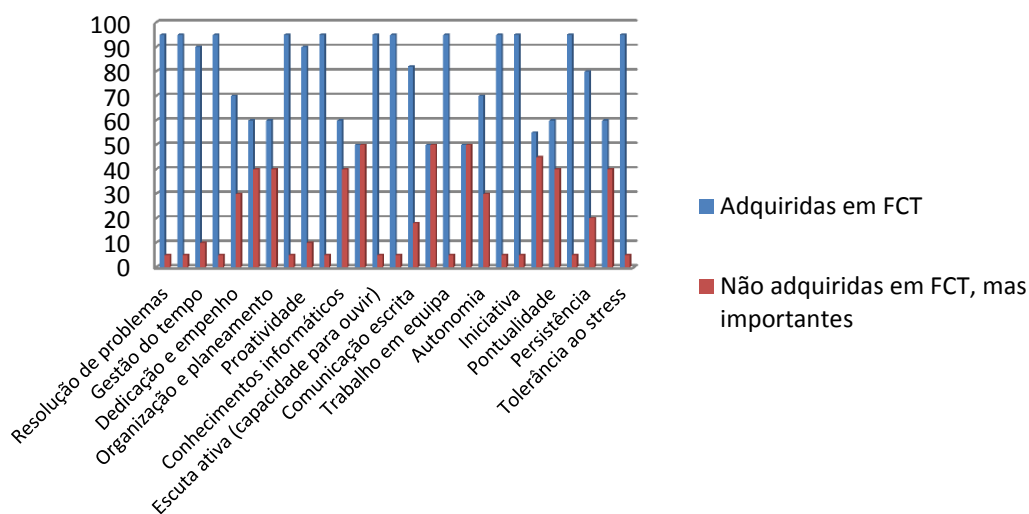


Gráfico 13 Avaliação das Competências adquiridas no decorrer da FCT- Entrevistas a alunos

Quanto ao grau de competências adquiridas ou não adquiridas verificamos que a quase globalidade dos entrevistados manifestaram-se pela aquisição das competências previstas no desenvolvimento da FCT. No que se refere a competências não adquiridas somente quatro entrevistados afirmaram que face às expectativas poderiam duas competências ser mais consistentes e levar às aquisições previstas.

5.4.2.2 Análise das Entrevistas à Escola

De salientar no testemunho das entrevistas feitas a intervenientes e representantes da escola, que um dos pontos fortes da FCT é a preparação dos jovens para a inserção na vida ativa quanto adquirem competências para se projetarem no seu futuro profissional.

É de realçar também a FCT como um fator de motivação para uma aprendizagem mais significativa (o que aprendem na escola aplicam no estágio; regressados à escola dão conta da dimensão e da importância do que aprenderam). Ou seja, quando os alunos retomam à formação depois do estágio, veem a escola numa outra perspetiva, mais positiva.

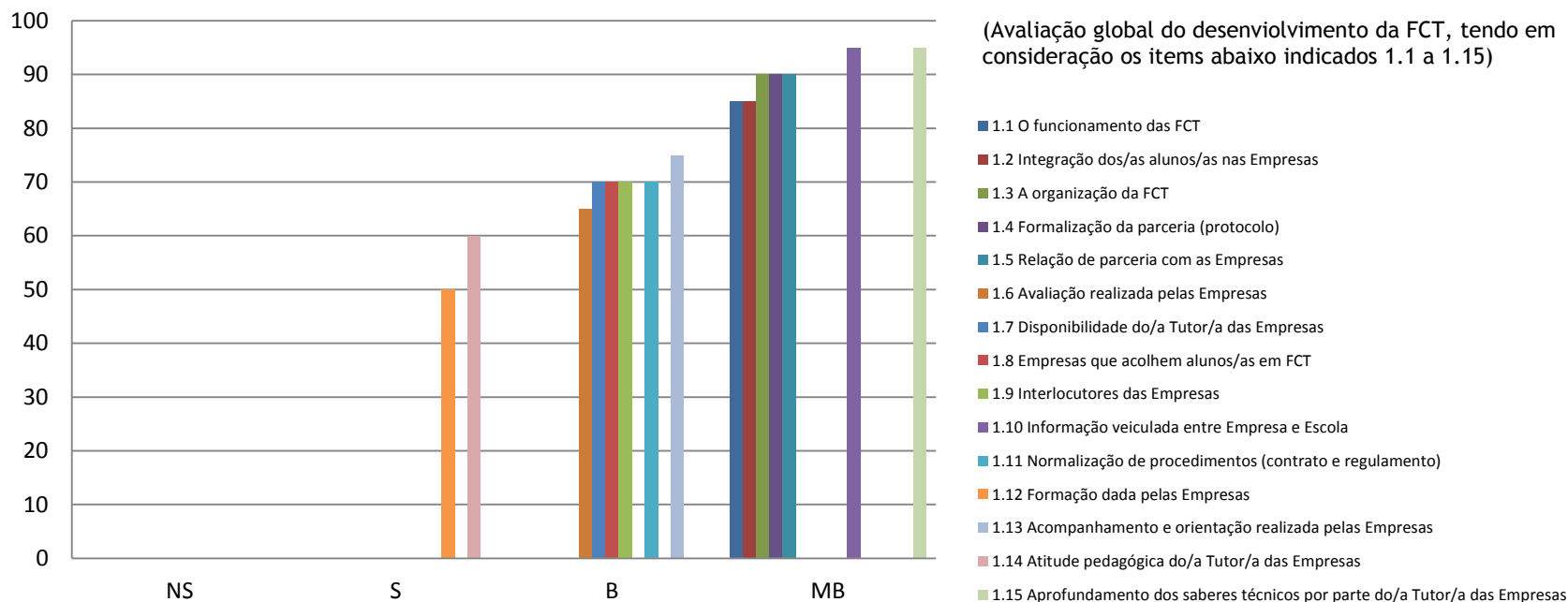
Os entrevistados da Escola, consideram que para as empresas a vantagem da FCT também se nota ao nível das mais-valias de um jovem em formação que se pode adaptar as necessidades da empresa, o que pode traduzir uma futura contratação.

Ao nível de pontos menos fortes, notamos que o que se espera dos alunos pode provocar, por parte das empresas, alguma dificuldade no relacionamento interpessoal, na medida em que os alunos não estão totalmente preparados e não têm ainda a maturidade para o grau de experiência imposto por algumas entidades. Os inquiridos sugerem neste âmbito que deve existir uma maior sensibilidade por parte das empresas que entenda que os alunos estão lá para um complemento da aprendizagem e não para um desempenho profissional pleno.

As conclusões neste âmbito sugerem que, para um maior alinhamento entre as competências que os alunos adquirem nas empresas e as que são consideradas que deveriam ter adquirido, é necessário que os parceiros/intervenientes se sentem e façam emergir definições e ajustamentos nos currículos, tendo em atenção o que é esperado que a escola faça, as competências que são esperadas que os jovens adquiram e que são úteis às empresas.

Outras dificuldades referidas são a aceitação das empresas em integrar os estagiários e a falta de disponibilidade em fazer um acompanhamento eficaz. Não obstante, quando isto acontece de forma plena, os entrevistados salientam que o reforço das competências técnicas para além dos valores pessoais, sociais, de responsabilidade e de comunicação, são aspetos positivos a reforçar.

Avaliação da Relação com as Empresas relativa ao desenvolvimento da FCT



Legenda					
NS	Não Satisfaz	0 a 49%	B	Bom	61 a 75%
S	Satisfaz	50 a 60%	MB	Muito bom	76 a 100%

Gráfico 14. Avaliação da Relação com as Empresas relativa ao desenvolvimento da FCT-Escola (direção pedagógica, orientadores de estágio, professores e técnicos)

Avaliação pela Escola das Competências no desenvolvimento da FCT

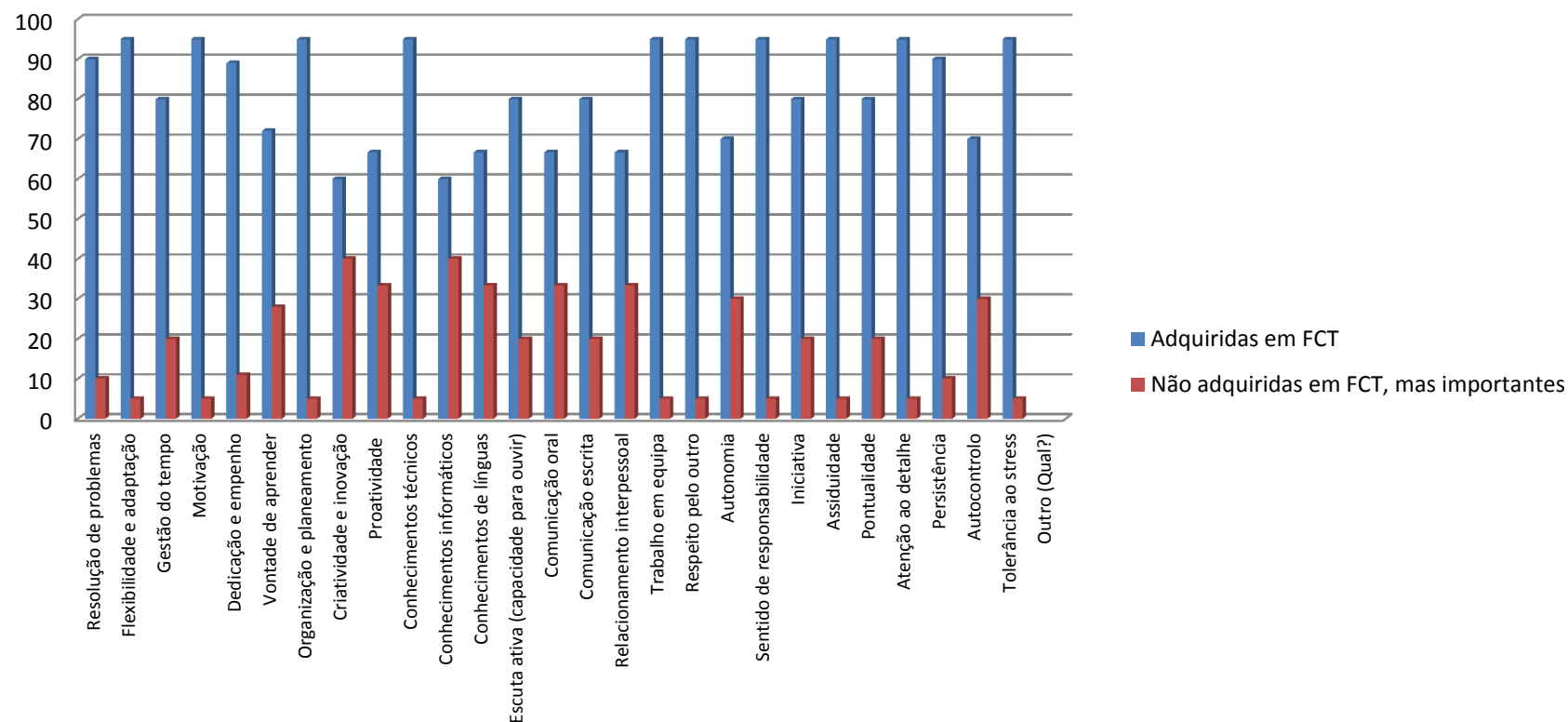


Gráfico 15. Avaliação pela Escola das Competências no desenvolvimento da FCT pela Escola (orientadores de estágio, professores e técnicos)

5.4.2.3 Análise das Entrevistas a Intervenientes da Empresa na FCT

No âmbito das entrevistas aos intervenientes das empresas, constatamos a vantagem da formação técnica ministrada pela escola, no entanto dizem ser necessária uma maior simulação da realidade, o que em alguns testemunhos é conseguido através do desenvolvimento da FCT.

Outro enfoque dado pelos empresários, tutores e trabalhadores é a vantagem de terem alguém a quem possam transmitir os conhecimentos da empresa para uma futura integração profissional. Neste caso, poderem formar os estagiários em função das necessidades da empresa.

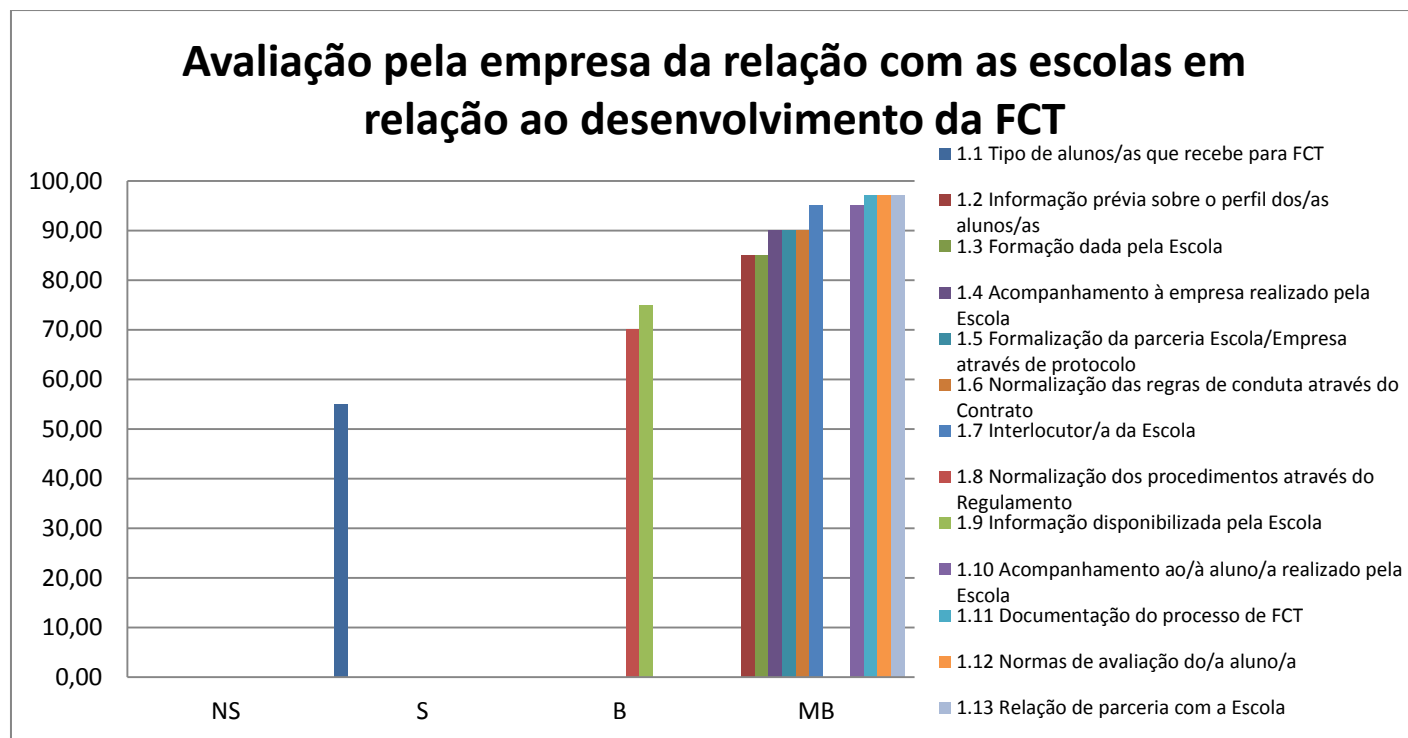
As empresas reforçaram a necessidade de uma maior interligação entre os intervenientes para uma melhor definição das competências a adquirir por parte dos alunos. As especificidades de cada empresa exigem adaptações que só através do diálogo é possível conciliar.

Outra vantagem referida é a troca de informações que as empresas consideram existir na aprendizagem dos jovens, ou seja, os conhecimentos técnicos e científicos adquiridos na escola, sobretudo a formação ao nível das regras de higiene e segurança no trabalho que os alunos transportam na bagagem académica.

Um ponto menos forte apurado no discurso das empresas reside no pouco desenvolvimento da componente relacional, social e comunicacional. Ou seja, a aprendizagem de línguas estrangeiras, de *body language*, da comunicação comercial são consideradas essenciais para as exigências modernas, mas pouco desenvolvidas nos currículos atuais.

Algumas empresas também sentem a necessidade de formação para a tutoria, pois como podemos recolher nos testemunhos o saber a profissão não significa saber transmitir o conhecimento que é necessário para a aprendizagem, para a motivação e para o acompanhamento dos jovens em formação.

Na sua maioria as empresas validam que os alunos adquirem as competências necessárias para o desenvolvimento das tarefas a realizar na empresa, porem um outro ponto que sobressai é a premissa de que quanto melhor é o acompanhamento por parte da escola, melhor é o resultado da FCT.



Legenda					
NS	Não Satisfaz	0 a 49%	B	Bom	61 a 75%
S	Satisfaz	50 a 60%	MB	Muito bom	76 a 100%

Gráfico 16. Avaliação pela empresa da relação com as escolas em relação ao desenvolvimento da FCT pelas Empresas (direção ou empresários, tutores, chefias e trabalhadores)

Avaliação pela empresa das competências dos formandos durante o desenvolvimento da FCT

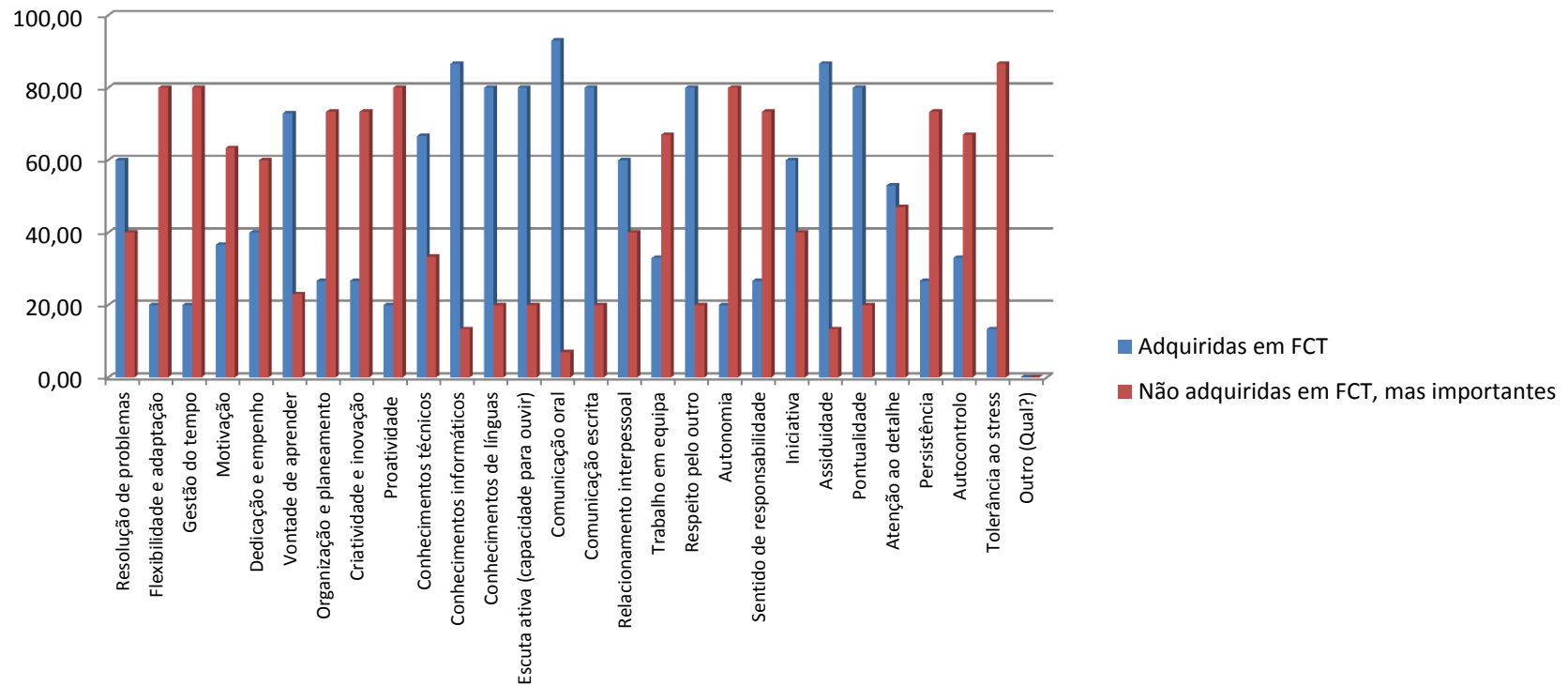


Gráfico 17. Avaliação pela empresa das competências dos formandos durante o desenvolvimento da FCT pelas Empresas (direção ou empresários, tutores, chefias e trabalhadores)

5.5 Análise das entrevistas - Focus Group

5.5.1 Alunos, Ex-alunos e EE

De salientar que o trabalho destaca como vantagem no âmbito do *Focus Group* aos Alunos, Ex-alunos e EE a possibilidade dos jovens ficarem a trabalhar nas empresas recetoras dos estágios. Foi manifesta a mais-valia para a escola, para os alunos e para as empresas, na medida em que se salienta aqui o facto de com a FCT as empresas compararem o que cada aluno levou à partida, o que traduz vantagens para uma futura integração nos ativos humanos das empresas.

Outro ponto forte encontrado foi o facto de os jovens aprenderem com profissionais com experiência na área da respetiva saída profissional do curso que frequentavam

Na perceção do grupo, o que levou a que algumas competências, consideradas importantes, não tivessem sido adquiridas, foi um défice no conhecimento das línguas estrangeiras e dos conhecimentos informáticos aplicados às áreas de negócio. Na ótica dos alunos isto dificultou a interação, quer com os clientes, quer com a própria equipa de trabalho (que se vê hoje em dia mais intercultural).

Os alunos consideraram, na sua maioria, que quase tudo o que aprenderam na escola teve continuidade no estágio, porém, sentiram a necessidade de uma maior formação dos tutores para o acompanhamento realizado na empresa, nomeadamente porque dizem que muitas vezes trabalham com bons profissionais, mas que não têm a capacidade para ensinar.

Na questão sobre o que poderia melhorar na relação entre a empresa, escola e aluno no processo da FCT, os intervenientes referem que os equipamentos da escola devem acompanhar as novas tecnologias, as novas formas e os métodos de trabalho. Ou seja, devem acompanhar a evolução permanente e rápida dos meios tecnológicos.

Referiram também a importância de terem um grupo de professores diversificados, o que possibilita a tendência de mercado (que é aprender com a diversidade técnica).

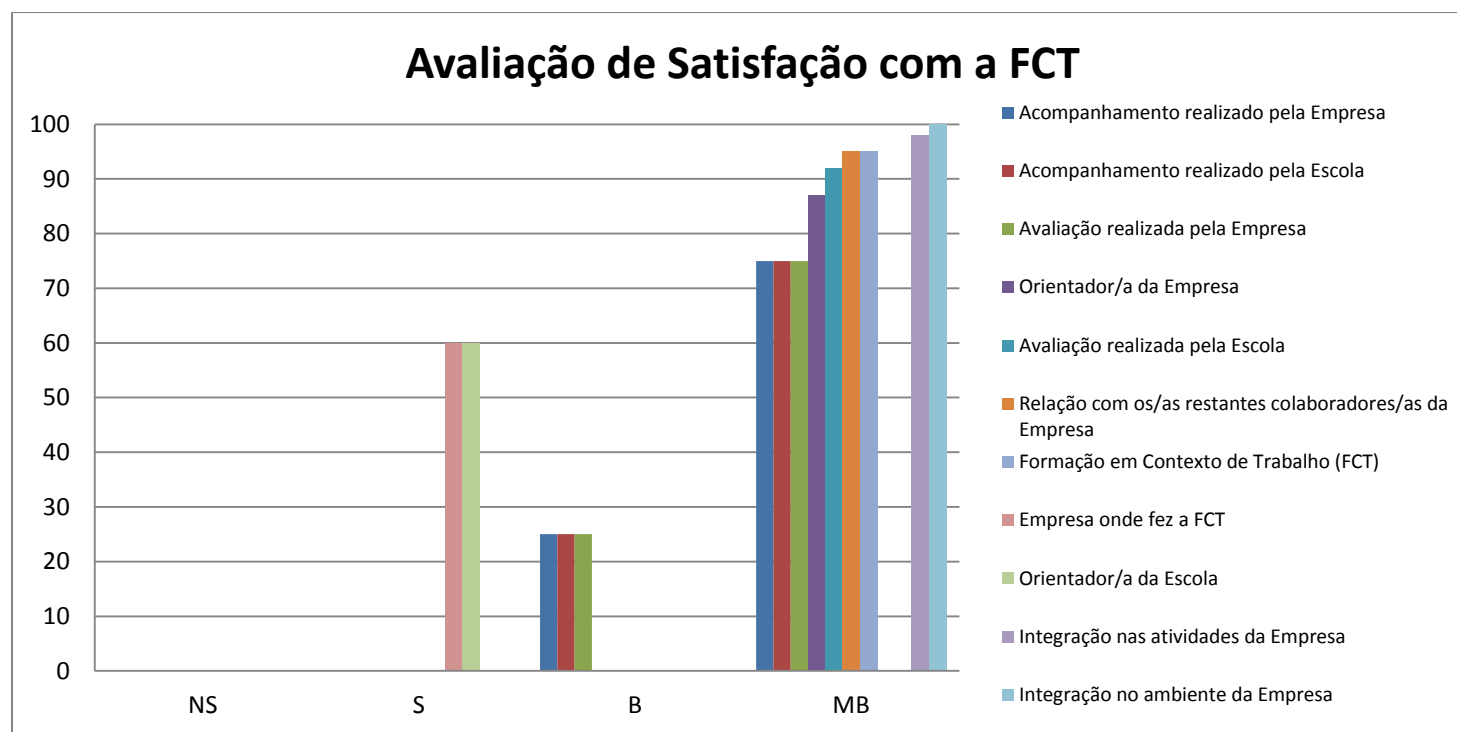


Gráfico 18. Avaliação de Satisfação com a FCT pelos Alunos atuais, ex-alunos e EE

Legenda		
NS	Não Satisfaz	0 a 49%
S	Satisfaz	50 a 60%
B	Bom	61 a 75%
MB	Muito bom	76 a 100%

Avaliação pelos alunos e EE das Competências no desenvolvimento da FCT

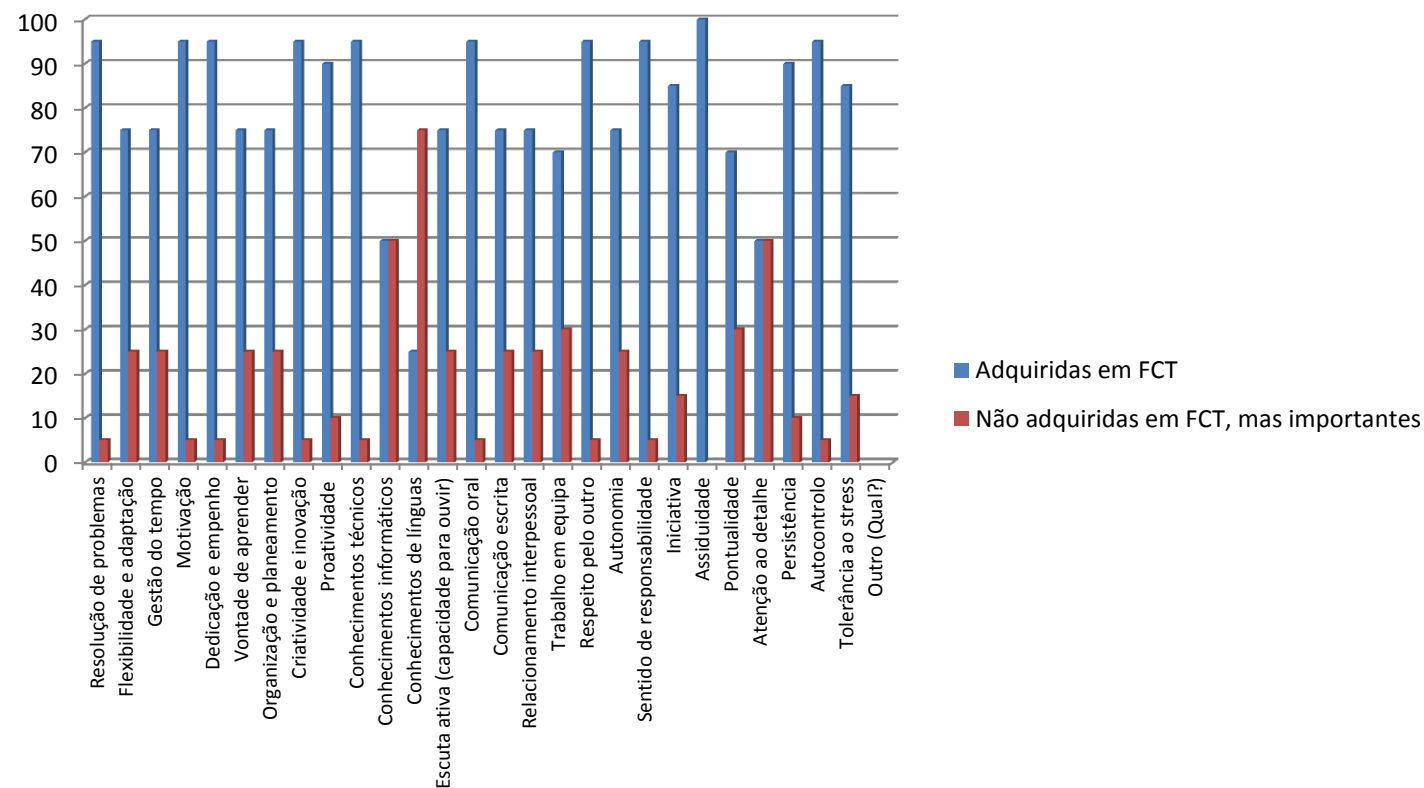


Gráfico 19. Avaliação pelos alunos e EE das Competências no desenvolvimento da FCT pelos Alunos atuais, ex-alunos e EE

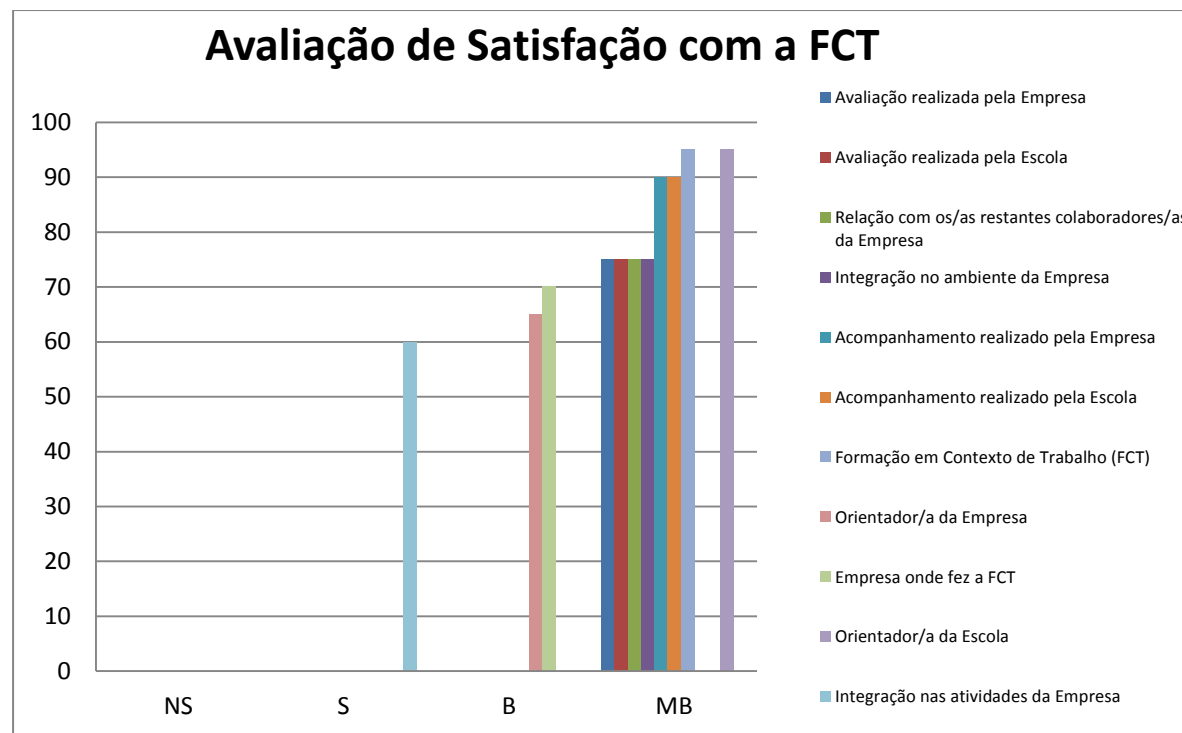


Gráfico 20. Avaliação de Satisfação com a FCT pelos Alunos atuais, ex-alunos e EE

Legenda		
NS	Não Satisfaz	0 a 49%
S	Satisfaz	50 a 60%
B	Bom	61 a 75%
MB	Muito bom	76 a 100%

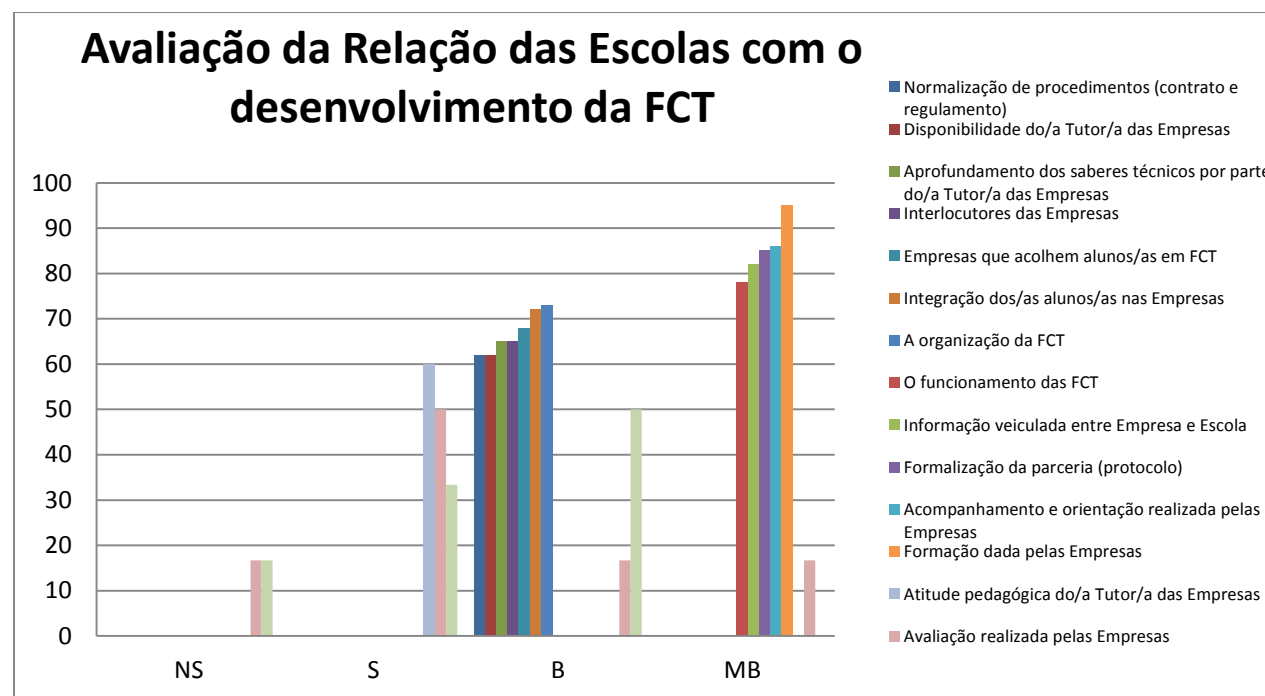
5.5.2 Análise à Escola

Dos depoimentos recolhidos no âmbito do *Focus Group* realizado à Escola foi possível aferir que genericamente à necessidade de melhorar na atitude pedagógica por parte dos tutores afetos à FCT, até porque este deficit na perceção dos intervenientes afeta a capacidade dos mesmos na avaliação das competências adquiridas pelos alunos.

Foi revelado enfoque à necessidade de estreitar o diálogo mais estreito entre a escola e as empresas em prol do desenvolvimento das competências dos jovens. Foi reforçada a necessidade de formação contínua na vertente pedagógica para os tutores e acompanhantes de estágio, decorrendo dessa formação uma maior capacitação para os desempenhos e aquisição de competências pelos alunos.

Finalmente verificou-se relevante o facto de algumas empresas não estarem suficientemente preparadas para o necessário acolhimento dos alunos e o que é pretendido com o desenvolvimento da FCT: O estagiário não pode ser considerado um trabalhador, mas sim um potencial ativo, esse é o objetivo com a frequência da FCT.

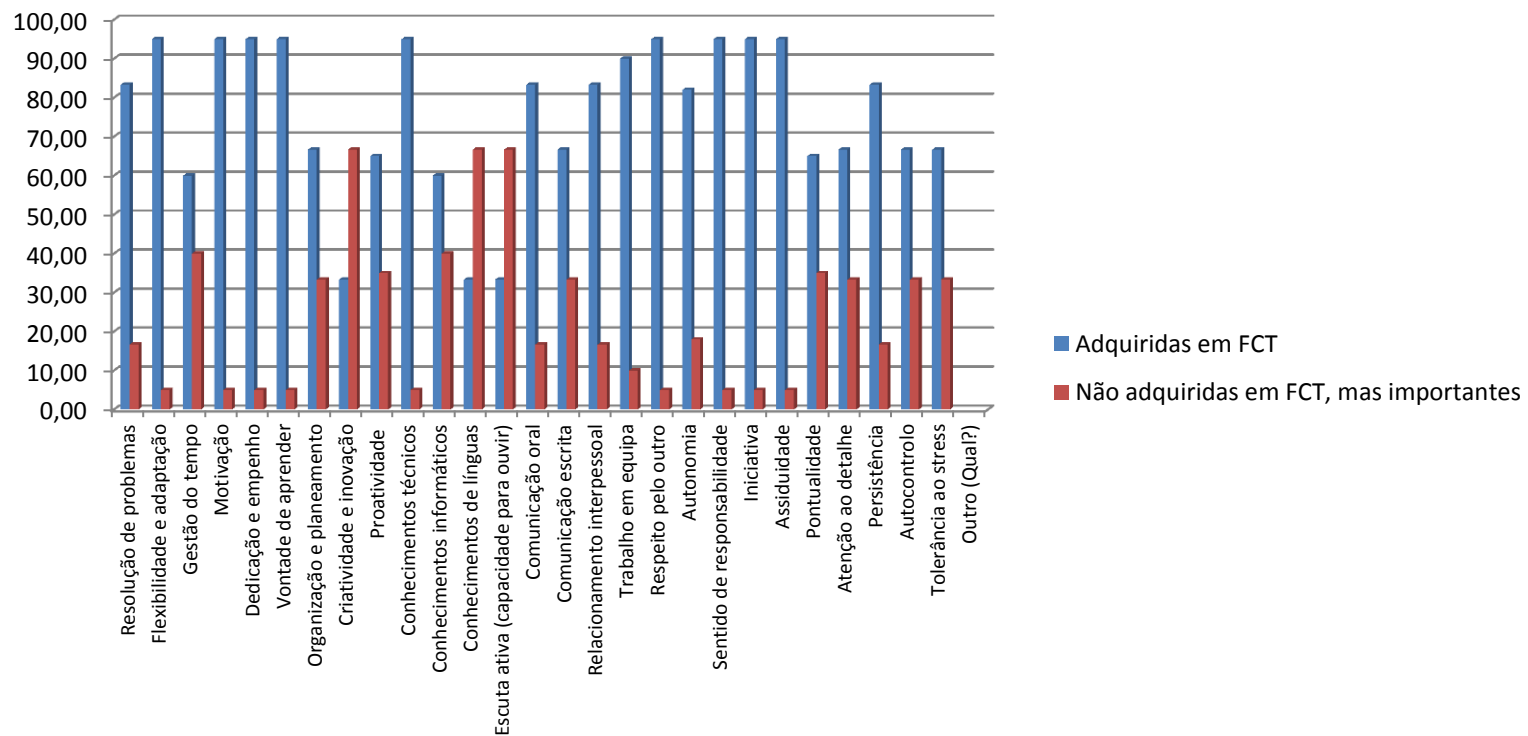




Legenda		
NS	Não Satisfaz	0 a 49%
S	Satisfaz	50 a 60%
B	Bom	61 a 75%
MB	Muito bom	76 a 100%

Gráfico 21. Avaliação da Relação das Escolas com o desenvolvimento da FCT pela Escola (direção, orientadores de estágio, professores e técnicos)

Avaliação pela Escola das Competências no desenvolvimento da FCT



**Gráfico 22. Avaliação pela Escola das Competências
no desenvolvimento da FCT pela Escola (direção, orientadores de estágio, professores e técnicos)**

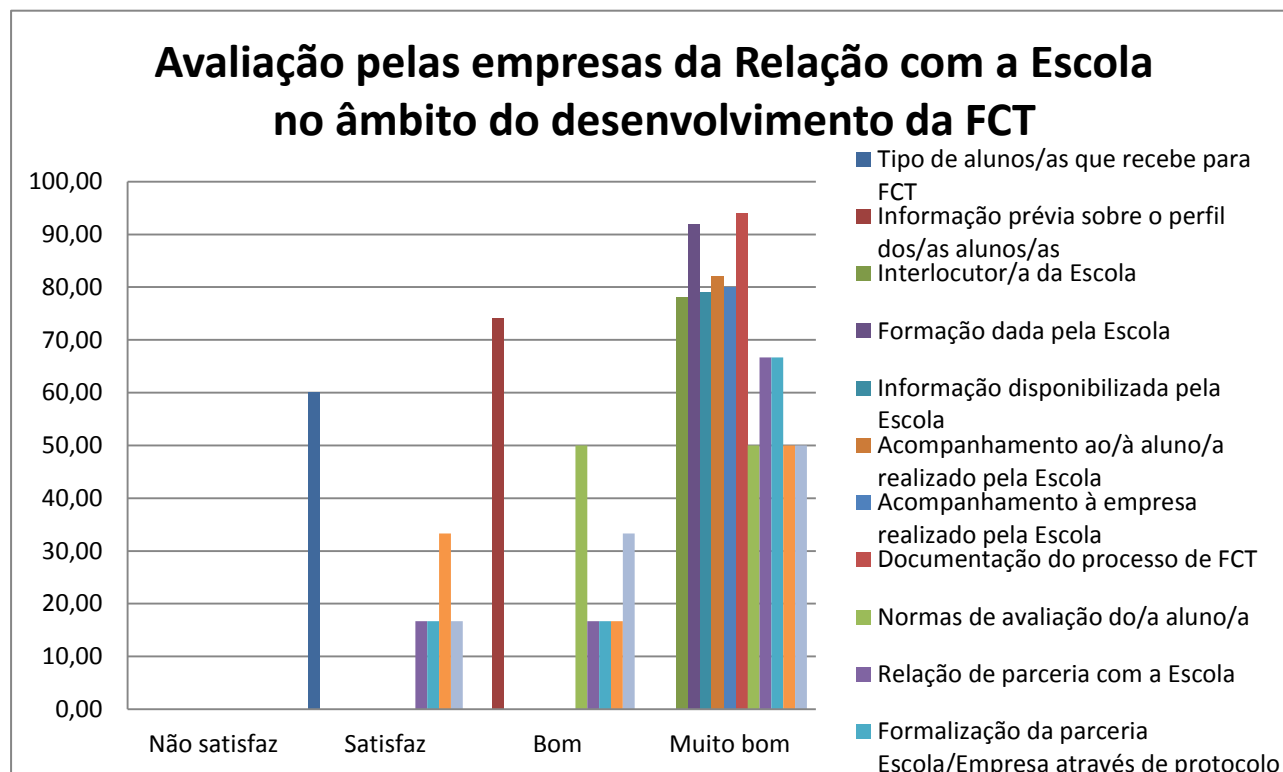
5.5.3 Análise das Empresas

Uma das vantagens referidas pelas empresas no âmbito do *Focus Group*, foi o facto de terem entre as suas equipas, jovens em formação, dispostos e com abertura para a aprendizagem. Foi referido que estando na presença de jovens sem vícios laborais, mas com alguma prática dada pela escola, seriam possíveis candidatos a integrarem os quadros das empresas recetoras de estágios.

Outro ponto forte encontrado pelas empresas é a mais-valia que estes alunos representam, na medida em que ganha a empresa e ganha o aluno: os jovens adquirem nas entidades a experiência que precisam para consolidar as competências previstas e as empresas beneficiam de alguma mão-de-obra dos alunos, que embora não plenamente qualificada é sempre um proveito.

Os empresários realçaram ainda que parte dos seus quadros são alunos oriundos do ensino profissional, o que traduz um elevado grau de satisfação com a FCT.

Na opinião dos participantes, um dos pontos que necessita ser melhorado é a informação do perfil dos alunos a integrar no âmbito da FCT. Isto porque na opinião dos participantes, algumas idiossincrasias podem alterar e fragilizar a dinâmica da empresa, até pela falta de disponibilidade das empresas em acompanhar alunos com questões socioculturais mais exigentes. Como forma de contornar esta desvantagem os empresários e tutores sugerem a disponibilização de mais meios especializados destinados à integração de jovens para o desenvolvimento da FCT.



Legenda		
NS	Não Satisfaz	0 a 49%
S	Satisfaz	50 a 60%
B	Bom	61 a 75%
MB	Muito bom	76 a 100%

Gráfico 23. Avaliação pelas empresas da Relação com a Escola no âmbito do desenvolvimento da FCT elas Empresas (Direção ou empresários, tutores, chefias e trabalhadores)

Avaliação pelas empresas das Competências no desenvolvimento da FCT

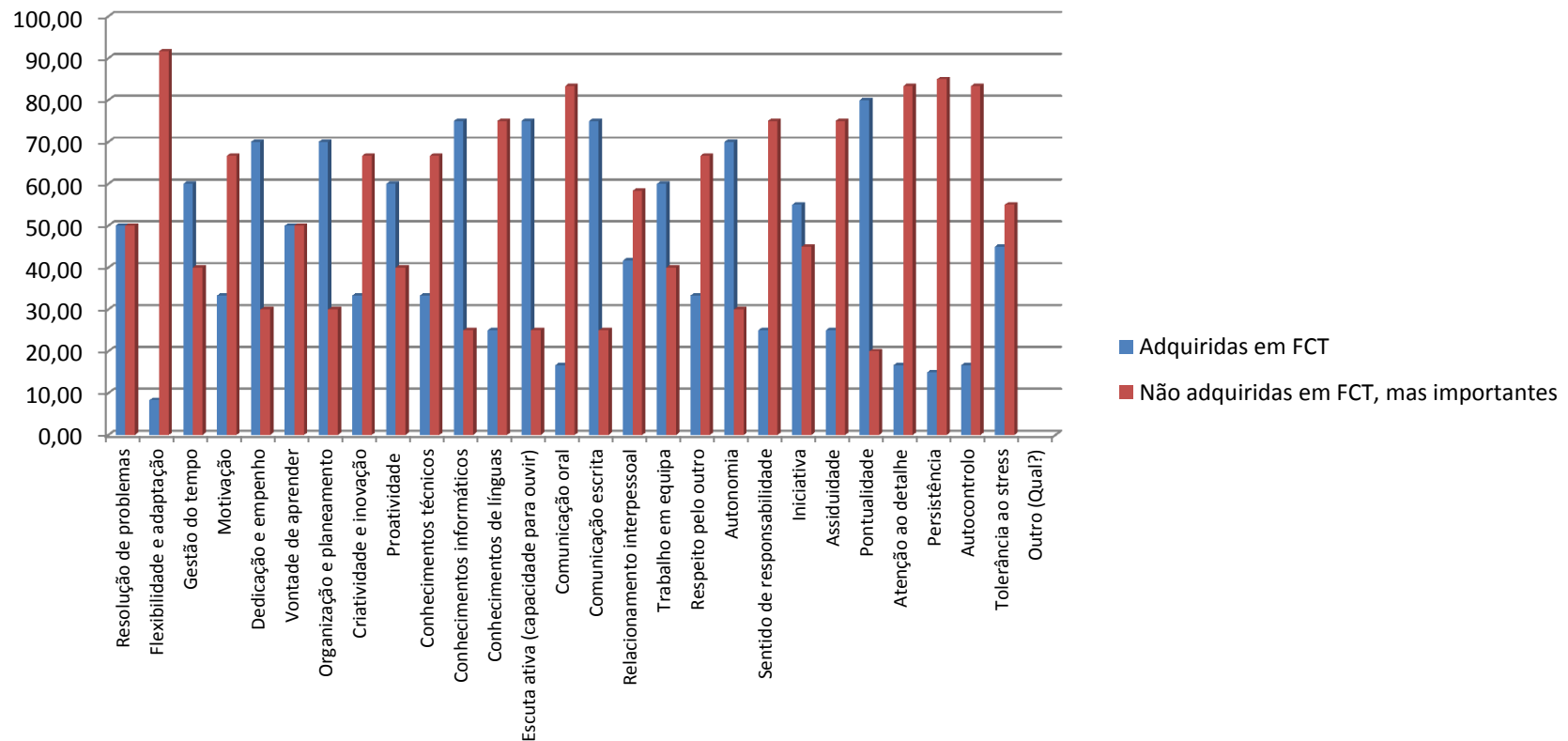


Gráfico 24. Avaliação pelas empresas das Competências no desenvolvimento da FCT
Empresas (direção ou empresários, tutores, chefias e trabalhador)

5.6 Interpretação e conclusão dos resultados obtidos

Concluído o trabalho que nos propusemos podemos centrar os resultados obtidos na validação do objetivo principal que pretendíamos “Inserção Laboral de Jovens Contributo do Sistema de Aprendizagem em Alternância”.

No capítulo I, efetuamos uma descrição sobre o ensino em Portugal abordamos a Educação desde a entrada para a Educação Básica – Pré-Escolar ao Ensino Superior, embora com maior profundidade nos Ensino Básico e Secundário.

Contextualizamos os diferentes níveis, modalidades e ciclos educativos.

A abordagem do Capítulo II pretendeu evidenciar os Subsistemas de Educação/Formação existentes em Portugal e em vários países europeus, nomeadamente na Aprendizagem em Alternância/Sistema Dual.

Desta abordagem verificou-se que existem diferenças na implementação e até objetivos e competências na aplicação não só dos normativos, metas e formas de atingir o ciclo formativo.

Existe no entanto globalmente o mesmo objetivo – Conclusão da escolaridade obrigatória, qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho. Na diversidade os objetivos são os mesmos.

No Capítulo III, procuramos balizar no âmbito da investigação em Ciências da Educação, o caminho que deveríamos prosseguir e aplicar neste trabalho de investigação.

Para o efeito colhemos teorias, práticas, metodologias que nos capacitassem para o pretendido, concluindo que para o tema em questão, o Trabalho de Campo – Estudo de Caso era o que se deveria seguir.

Assim aconteceu e no Capítulo IV descrevemos, no âmbito da Metodologia de investigação, o trabalho de campo que desenvolvemos, contexto, amostra e instrumentos utilizados.

Foi uma pesquisa intensa efetuada em dois momentos e daí podermos concluir dos inquéritos, entrevistas, questionários e focus group aos intervenientes no desenvolvimento dos programas formativos, alunos/formandos, encarregados de educação, empresas, tutores, docentes, direção pedagógica e outras Entidades e Instituições o seguinte:

- 1ª Momento

Uma ligeira maioria (53,7%) dos formandos sabia da existência dos diferentes percursos de dupla certificação. [1],

Uma ligeira maioria (53,7%) dos formandos sabia da existência de diferentes percursos de dupla certificação, mas a maioria dos mesmos (55%) não estava consciente das suas diferentes características [2],

Os ex-formandos da ALTERNÂNCIA inscreveram-se em cursos de dupla certificação motivados essencialmente pela expectativa de uma inserção no mercado de trabalho mais fácil no final da formação, depois por considerarem que teriam acesso a melhores apoios financeiros e por acharem que teriam vocação para as áreas técnicas dos respectivos cursos. [3],

Os ex-formandos da ALTERNÂNCIA abandonaram o ensino dito normal, optando pelos percursos profissionalizantes maioritariamente por motivos (em ordem decrescente de importância) de insucesso escolar naquele tipo de ensino, pelo desejo de iniciar o mais rapidamente possível a sua vida profissional e por considerarem ser essa a sua vocação. [4],

Os cursos de dupla certificação apresentam uma taxa de empregabilidade muito elevada. [5],

Os cursos de “Aprendizagem” são os que apresentam uma taxa de empregabilidade mais elevada por comparação com as restantes tipologias de cursos de dupla certificação. [6],

Os cursos de dupla certificação apresentam uma taxa de empregabilidade muito elevada para a tipologia de cursos “Aprendizagem” e “Cursos Profissionais”. [7],

Os cursos “CEF” apresentam uma taxa de empregabilidade significativamente inferior à dos cursos de “Aprendizagem” e “Cursos Profissionais”. [8],

Os “Cursos Vocacionais” apresentam uma taxa de empregabilidade nula. [9],

Os cursos de dupla certificação promovidos pela ALTERNÂNCIA garantem, para além de uma elevada taxa de empregabilidade, o exercício de funções diretamente relacionadas com as áreas técnicas dos respectivos cursos. [10],

No entanto, não deixam de reforçar a importância que deve ser reconhecida à formação em contexto de trabalho como fator de empregabilidade em geral e técnica em particular. [11],

Mais relevante para a investigação aqui documentada é a constatação que este elevado potencial de empregabilidade não é independente da tipologia de cursos de dupla certificação, sendo reforçada com maior ênfase nos cursos de “Aprendizagem”, de forma também acentuada nos “Cursos Profissionais” e de maneira mais “modesta” nos cursos “CEF”. [12],

Estes resultados reforçam as conclusões associadas ao forte potencial de empregabilidade dos cursos de dupla certificação em geral, mas também o desempenho (positivo) da ALTERNÂNCIA no desenvolvimento desses cursos. [13],

Estes resultados confirmam o valor social da dupla certificação, no sentido em que a certificação escolar continua a ser fortemente valorizada nos indivíduos que voluntaria ou involuntariamente optam pela oferta formativa profissionalizante. [14],

Existe, nos inquiridos, uma forte correlação entre a precariedade do emprego e a motivação para o prosseguimento de estudos, no sentido em que quanto maior a precariedade, maior a propensão para a valorização do prosseguimento de estudos. [15],

Conclui-se, pois, que o grau de satisfação com o investimento efetuado nos cursos de dupla certificação desenvolvidos pela ALTERNÂNCIA é muito elevado junto dos ex-formandos inquiridos, com exceção daqueles envolvidos em “Cursos Vocacionais”. [16],

Este resultado é muito significativo, uma vez que significa que os ex-formandos da ALTERNÂNCIA, cuja maioria se encontra empregada, valorizaram mais a componente de prática do seu percurso formativo do que a componente teórica (de duração bem mais longa).[17],

Estes resultados equivalem a uma correspondência total com as respostas obtidas na questão 3.2, podendo afirmar-se que, na perceção dos inquiridos, existe um maior grau de utilidade à formação frequentada na ALTERNÂNCIA, quanto mais próxima daquela instituição está a sua atual situação profissional. [18],

De forma bastante vincada, apenas os formandos empregados reconhecem outros benefícios à formação frequentada na ALTERNÂNCIA, reforçando uma vez mais a forte associação da empregabilidade às expetativas dos indivíduos que participam nos cursos de dupla certificação. [19],

Inversamente, pode concluir-se que a avaliação por parte daqueles ex-formandos que não encontram emprego após a frequência de um curso de dupla certificação quanto a outros benefícios resultantes da frequência dessa formação tende a ser fortemente penalizadora e negativa.[20],

Resumindo, as três principais motivações de acolhimento de ex-formandos para a formação em contexto de trabalho por parte das entidades empregadoras podem ser agrupadas nas três categorias seguintes (por ordem decrescente da sua importância):

1ª – Responsabilidade social;

2ª – Empregabilidade;

3ª – Networking.[21],

Os cursos de “Aprendizagem” são claramente os mais valorizados pelas organizações respondentes ao inquérito recolhendo mais do dobro de respostas por comparação com os “Cursos Profissionais” (30%).[22],

A resposta assinalada por um maior número de organizações (34,3%), relativa à **melhor preparação teórico-prática dos ex-formandos**, pode ser considerada algo surpreendente, uma vez que tratando-se do sistema de “Aprendizagem”, a alternativa b) iria melhor a encontro do “estereótipo” associado às formações “alternativas” aos percursos educativos normais, cujo carácter profissionalizante tenderia a criar expectativas mais elevadas nas empresas acolhedoras quanto às capacidades práticas dos formandos em detrimento das mais teóricas. Estes resultados não confirmam aquele estereótipo. [23],

Merece também referência que todas as alternativas de resposta fornecidas pelo inquérito recolheram um número de respostas que pode ser considerado significativo, apontando para um **conjunto de benefícios alargado** da formação em sistema de “Aprendizagem”, tal como percecionado pelas organizações que responderam ao questionário. Estes benefícios extravasam, na perceção dos inquiridos largamente a componente meramente profissionalizante associada ao perfil profissional de cada curso.[24],

A heteroperceção das instituições está fortemente (mais de 60%) focalizada nas vertentes **vocacional** e de **empregabilidade** associadas às perceções dos ex-formandos. Deve ainda assinalar-se que cerca de 10% dos inquiridos detetou motivações associadas aos (melhores) **apoios financeiros** disponibilizados pelos cursos de “Aprendizagem”. [25],

Cerca de 3/4 das organizações consideraram que a formação em contexto de trabalho gerou benefícios **importantes** para os ex-formandos no domínio do reforço dos seus **conhecimentos teóricos**. As restantes (26,5%) percecionaram esses benefícios como muito importantes. [26],

No que diz respeito aos benefícios relacionados com o reforço das **capacidades técnicas** (associadas a cada perfil profissional em causa), a quase totalidade das 98 empresas (91,8%) considerou que a formação em contexto de trabalho foi **muito importante** para a geração desses ganhos. As restantes empresas (oito, equivalentes a 8,2% do total) percecionaram o contributo da formação em contexto de trabalho como importante. [27],

*Por fim, quanto à capacidade da formação em contexto de trabalho beneficiar os ex-formandos em competências ligadas a **hábitos e rotinas de trabalho**, os resultados obtidos são muito semelhantes aos que apresentámos para os conhecimentos teóricos, com cerca de 3/4 das empresas a avaliarem esse contributo como **importante** e 1/4 como muito importante. [28],*

No que diz respeito aos hábitos e rotinas de trabalho, seria de esperar que algumas empresas pudessem ter considerado o contributo da formação em contexto de trabalho neutro ou mesmo (ligeiramente) negativo. Tal não se verificou. [29],

Segundo os inquiridos, a formação em contexto de trabalho realizada na mesma empresa é mais eficaz quando se destina a formandos de cursos de “Aprendizagem” e “Profissionais” do que quando proporcionada a formandos de cursos “CEF” ou “Vocacionais”. [30],

*É particularmente significativo que aquelas variáveis se centrem exclusivamente nas características individuais dos formandos, uma vez que tal facto permite retirar a conclusão que, segundo a perceção das instituições inquiridas, **determinados tipos de cursos de dupla certificação geram nos seus formandos características/competências suscetíveis de proporcionarem uma maior eficácia da formação em contexto de trabalho implicada, e obrigatória, nos percursos formativos de dupla certificação. [31],***

Cruzando os dados, verifica-se que 33 das 49 empresas avançaram, de facto, para a contratação, ou seja, duas em cada três. Trata-se de uma proporção muito elevada e bastante positiva no que diz respeito à empregabilidade dos cursos de dupla certificação. [32],

Os cursos de “Aprendizagem” geram uma empregabilidade nos seus formandos 1,6 vezes superior à dos “Cursos Profissionais” e 3,3 vezes superior à dos “CEF”. [33],

*31 das 46 organizações (67,4%) que haviam referido ter integrado ex-formandos nos seus quadros de pessoal mantiveram esses indivíduos (sem exceção) na sua estrutura (à data de resposta ai inquérito). Trata-se, obviamente, de um **resultado muito positivo**. Duas em cada três organizações mantiveram o emprego que criou para ex-formandos de cursos de dupla certificação;[34],*

*Dos 62 postos de trabalho criados, 46 (74,2%) foram mantidos. Outro **resultado extremamente positivo**. Três em cada quatro postos de trabalho criados para ex-formandos de cursos de dupla certificação foram mantidos. [35],*

27 das 31 organizações (87,1%) que mantiveram a totalidade dos postos de trabalho criados para ex-formandos de cursos de dupla certificação acolheram exclusivamente indivíduos oriundos de cursos de “Aprendizagem”. As restantes quatro organizações registaram um comportamento idêntico em relação a indivíduos provenientes de “Cursos Profissionais”. [36],

Na linha dos resultados anteriores, os cursos de “Aprendizagem” demonstram uma capacidade de manutenção do emprego criado muito elevada, cerca de 4 em cada 5 empregos mantidos, seguidos de perto pelos “Cursos Profissionais”, aproximadamente 3 em cada 4 empregos mantidos. Os cursos “CEF” registam resultados bem inferiores. [37],

Dos 62 postos de trabalho criados, 51 (82,3%) cumpriam aquele “requisito”, o que é, obviamente, muito positivo e de tal forma significativo que não se considerou necessário averiguar eventuais diferenças entre os diferentes tipos de cursos de dupla certificação. [38],

2ª Momento

Avaliação Global

Finalizado este estudo concluímos:

Pontos fortes

- *Consolidação da aprendizagem de conhecimentos práticos;*
- *Aquisição de competências decorrentes do desenvolvimento da FCT;*
- *Contacto com a realidade laboral e empresarial;*
- *Aplicação de conhecimentos adquiridos;*
- *Importância da relação de parceria escola-empresa;*

Pontos menos fortes

- *Deficit de comunicação;*
- *Necessidade de mais formação dos tutores/monitores;*
- *Melhoramento do acompanhamento – escola-empresa*

Competências

Competências adquiridas no decorrer da FCT

- *Flexibilidade e adaptação;*
- *Resolução de problemas;*
- *Dedicação e empenho;*
- *Trabalho em equipa;*
- *Assiduidade e pontualidade;*
- *Relacionamento interpessoal;*
- *Atenção ao detalhe;*

Competências não adquiridas no desenvolvimento da FCT

- *Dificuldade na comunicação escrita;*
- *Deficit de conhecimentos de informática;*
- *Carência de mais conhecimentos de línguas;*

Competências previamente adquiridas (empresas)

- *Técnicas;*
- *Sentido de responsabilidade;*
- *Pontualidade e assiduidade;*
- *Comunicação oral e escrita;*
- *Iniciativa/proatividade;*
- *Motivação;*

Estratégias de interação (escolas)

- *Plano de formação definido conjuntamente;*
- *Expetativas e necessidades;*
- *Definição das competências a adquirir;*

Reconhecimento de mais

- *Comunicação;*
- *Adequação;*
- *Acompanhamento;*
- *Formação;*

Processo de Integração

✓ Foi reconhecido a importância de:

- *Modelo pré-definido;*
- *Reuniões prévias;*
- *Preparação e envolvimento;*
- *Acolhimento e integração;*
- *Partilha de informação aluno-empresa;*
- *Apresentação e acolhimento 1º dia;*
- *Formação inicial dos tutores/monitores;*

Processo de Acompanhamento

- *Definição de papéis: orientador e do tutor;*
- *Acompanhamento próximo e regular;*
- *Visitas presenciais, contacto telefone/email;*
- *Envolvimento dos 3 intervenientes no processo;*
- *Comunicação;*

- *Dimensão formativa;*
- *Acompanhamento escola-empresa;*

Processo de Avaliação

- *Definição de responsabilidades;*
- *Envolvimento dos 3 intervenientes no Processo de FCT;*
- *Dossier de documentação;*
- *Critérios e parâmetros claros e transparentes;*
- *Definição de modelo;*
- *Perfil do tutor;*
- *Avaliação da empresa;*

Formação

Fatores importantes e participativos

- *Tutores;*
- *Área pedagógica e Modelo FCT;*
- *Workshop prático de curta duração;*
- *Perfil do tutor;*
- *Perfil do aluno;*

Propostas de Melhoria

- *Acompanhamento de todo o processo de FCT;*
- *Seleção da empresa;*
- *Parcerias mais estruturadas e prolongadas no tempo;*
- *Adequação aluno/curso/empresa;*
- *Documentação simplificada;*
- *Incentivos às empresas;*
- *Comunicação aluno-escola-empresa;*
- *Planeamento e preparação;*
- *Acolhimento e integração;*
- *Avaliação clara e objetiva;*

Recomendações

- *Reconhecimento da importância da formação em contexto de trabalho;*
- *Importância do processo de planeamento;*
- *Relevância do processo de integração;*
- *Articulação do processo de acompanhamento;*
- *Evidência do processo de avaliação e sua construção;*
- *Necessidade da formação contínua de tutores;*



5.7. Interpretação global dos resultados

O objetivo central deste trabalho de investigação – Inserção Laboral de Jovens – contributo do Sistema da Aprendizagem em Alternância, podemos com sustentabilidade assegurar que foi atingido.

Fruto do trabalho investigativo desenvolvido ao longo de mais de uma década, procurando alicerces teóricos para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, conhecimento in loco dos sistemas de dupla certificação que ocorriam em países europeus e estudando trabalhos científicos de vários intervenientes sobre o Sistema Dual nomeadamente na Europa, a experiência por nós vivenciada de coordenação durante mais de três décadas no Sistema de Aprendizagem em Alternância em Portugal, do trabalho investigativo e de campo por nós desenvolvido, metodologias e estratégias seguidas com a participação no trabalho de representação de todos os intervenientes no desenvolvimento do Sistema de Aprendizagem, e, nomeadamente na formação em contexto de trabalho, alunos, encarregados de educação, ex-alunos, empresas e elementos da escola envolvidos no referido sistema, pelos instrumentos utilizados e resultados obtidos, validámos efetivamente o objetivo da investigação.

Com efeito a inserção de jovens que frequentam o Sistema de Aprendizagem tem amplo acesso ao mercado de trabalho, valorizando-os social e culturalmente e dotados de competências gerais e específicas que permitiram a entrada na vida ativa.

Evidenciamos o elevado relevo que a formação em contexto de trabalho é referenciada pelos intervenientes – escola, alunos, empresa e pais, os níveis de satisfação atingidos e o sentido de responsabilidade, pontualidade, trabalho em grupo, partilha de conhecimentos e fatores que valorizaram pessoal e socialmente o indivíduo/aluno.

Acresce o grau de satisfação elevado das empresas e da escola por sentirem que o envolvimento na formação de dupla certificação atingimos os fins desejados: sucesso escolar, educativo e de inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Finalizo, manifestando a minha enorme satisfação por ter ocupado esta etapa da minha vida no trabalho de investigação, que não só se construiu e deu os frutos desejados, como me valorizou, social, cultural e cientificamente, dotando-me de “ferramentas” para continuar a intervir na investigação.



Glossário de Siglas

- ANQEP- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.**
- BEP-Diploma de Estudos Profissionais
- CAE-Classificação das Atividades Económicas
- CAP-Certificado de Aptidão Profissional
- CEDEFOP-Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação profissional
- CEDEFOR-Centro de Desenvolvimento , Formação e Recriação
- CEF-Cursos de Educação e Formação
- CEPE-Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação
- CNA-Conselho Nacional da Educação
- CNA-Conselho Nacional de educação
- DEGEstE-Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
- DREN-Direção Regional de Educação do Norte
- EFP-Educação e Formação Profissional
- EPA-Escola Profissional Alternância
- EQAVET-European Quality Assurance. Quadro de Referência Europeu de Garantia
Garantia da Qualidade Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais
- EUROSTAT-Statistical Office of the European Communities
- EURYDICE- Rede de Informação sobre Educação em Europa
- FCT-Formação em Contexto de Trabalho
- GEPAE-Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa
- IEFP-Instituto de Emprego e Formação Profissional
- INE- Instituto Nacional de Estatísticas
- LBSE-Lei de bases do Sistema Educativo
- LOXE-Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990)
- LXE- Lei Xeral da Educación (1970)
- PEPT-.Programa Educação para Todos
- PETRA-Programa de ação para a formação profissional dos jovens e sua preparação para a
vida ativa e adulta.
- POCH- Programa Operacional Potencial Humano
- PRODEP-Programa de Desenvolvimento Educativo de Portugal
- USC- Universidade de Santiago de Compostela



Referências Bibliográficas

- Albarello, Luc, et al. (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Albrow, M. (1970). *Burocracy*. London:Mc – Millan.
- Alvarez Mendez, J.M. (1996). *Yo también quiero ser eficaz*. Cadernos de Pedagogia.
- Angulo Rasco, J. F. (1992). *Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Espanol*. Escuela Popular, nº 3.
- Antunes, José Joaquim G. (1989). *Os Abandonos Escolares no Ensino Básico. O Ensino Básico Em Portugal*. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino (p. 95-132). Porto: Edições ASA.
- Aubrey, Bob; TILLIETTE, Bruno. (s.d.) *Saber-Fazer-Saber*, Colecção: Sociedade e Organizações. Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, Carlos A. Azevedo, Ana G. (1994). *Metodologia Científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Porto: Edições Carlos Azevedo.
- Azevedo, Joaquim. (1994) *Avenidas da Liberdade. Reflexões sobre a política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim. (1999). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do Sec. XXI*. Porto: Edições Asa.
- Banathy, Bela H. (1992) – *The Transformation of Education: By design. Designing and implementing new models of Schooling*, David Salisburg. Florida S.U.
- Barreto, António. (1997). *Situação Social em Portugal 1960-1995*. Lisboa: ICS.
- Bartolomé, M. Y Anguera, M. (coord.), (1990). *La Investigación Cooperativa. Via para la Innovación en la Universidad*. Barcelona.
- Bauder, Deborah; Mullick, Rosemary; Corr, David; Sarner, Ronald (1997). *Making Research Count: some guidelines for researchers*. Tecnology and Teacher Education Annual.
- Beare, H., Caldwell, J., e Millikan. (1992). *Como Conseguir Centros de Qualidade. Novas Técnicas de Direcção*. Trad. Esp., Madrid: La Muralla.
- Benavente, Ana & Correia, Adelaide Pinto. (1981) *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, Ana & Costa, António Firmino & Machado, Fernando Luis. (1990). *Práticas de Mudança e de Investigação in Revista Crítica das Ciências Sociais*, n.º 29. p. 55-77.

- Benavente, Ana. (1996). *A Literacia, resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Conselho Nacional de Educação.
- Berbaum, Jean. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto Editora.
- Bertrand, Yves & Valois, Paul. (1994). *Paradigmas Educacionais*. Instituto Piaget.
- Bertrand, Yves. (2001). *Técnicas Contemporâneas da Educação*. Instituto Piaget.
- Bodgdan, Roberto & Birklen, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borrego, Carlos & Coimbra, Joaquim Luís & Fernandes, Domingos. (2001). *Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho*.
- Boterf, Guy de. (1994). *Modelos de Aprendizagem em Alternância na Comunidade: cinco desafios a enfrentar* (p. 40-46). Formar, nº 10. IIEFP.
- Bruner, Jerome. (2015). *O Processo da Educação. Coleção Biblioteca 70*. Lisboa: Edições 70.
- Brunet, L (1992). *Climat et Culture d` École in As Organizações Escolares em Análise* (coord.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Cabrito, Belmiro Gil(1993). *Formações em Alternância. Conceitos e Práticas*.
- Campbell, D. Y Stanley, J. (1963) *Experimental and Quasi Experimental Designs for research on Teaching*, in Gage, N. (ed): Handbook of research on Teaching. Chicago: Rand McNally.
- Canário, Rui (Org.). (1997) *Formação e Situações de Trabalho*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, Maria Luisa Pombo. (1994) *Dois Percursos de Formação*. Formar (p. 56-59), nº 11.
- Carneiro, Roberto & Afonso, Serafim Amaro. (2014). *A Inspeção do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, Roberto, et al. (2002). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*. Ministério da Educação.
- Carneiro, Roberto. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. FML.
- Carvalho, Adalberto Dias de (Org.), et al. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Alberto Dias. (1996) *Epistemologia das Ciências da Educação*. Edições Afrontamento.
- Castro, Armando. (2001) *Teoria do Conhecimento Científico*. Instituto Piaget.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (1995). *El aprendizaje en los Estados Miembros de la EU – Una comparación*.
- Chaves, M^a Cristina. (1994). *A dimensão ecológica do desenvolvimento – Elementos de reflexão sobre o conceito de ecodesenvolvimento*. Cadernos de Ciências sociais. Edições Afrontamento.

- Chizotti, António. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Clímaco, Carmo. *Avaliar a Escola, Promover o Sucesso*. Revista de educação. Vol II nº 2. Departamento educação da F.C. da Univ. Lisboa.
- Collins, R. (1975). *Conflict Sociology*. New York: Academy Press, citado por Guerra, S. (1996).
- Correia, José Alberto (1997). *Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar a sua articulação. Formação e Situações de Trabalho*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Costa, António Firmino da & Machado, Fernando Luis. (1987). *Meios Populares e Escola Primária* (p. 69-89). Sociologia. n.º 2.
- Couceiro, Maria do Loreto Paiva. (1995). *Autoformação e Contexto Profissional* (p. 6-7). Formar n.º 14.
- Cronbach. L. J. (1963). *Course Improvement Through Evaluation* (p. 627-683). Teachers College Record n.º 64.
- Crozier, M. (1964). *The Burocratic Phenomenon*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cruz, Maria Alfreda. (1993). *Fórum Nacional EBI (SPCE/PEPT/EBI)* (p. 67). Caderno 3. Programa de Educação para Todos.
- Cruz, Maria Alfreda. (1993). *Várias intervenções no âmbito do Programa de Educação para Todos e Comunicação* no V Colóquio da AIPELF/AFIRSE – Fac. de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cunha, Pedro d' Orey. (1997). *Educação em Debate* - Universidade Católica.
- Curado, Ana Paula. (2000). *Profissionalidade dos Docentes: Que avaliação?*. ME IIE.
- Delors, Jaques, et al. (1996) *Educação-Um Tesouro a Descobrir*. Edições Asa.
- Doyal, Len; Gough, Ian. (1991). *A Theory of Human Need*. London: Macmillan.
- Dubar, Claude. (1997). *A Socialização – Construção de Identidades Sociais e Profissionais*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude. (1997). *Concepções Práticas da Formação e Saberes Profissionais. Formação e Situações de Trabalho* (p. 49-51). Colecção Ciências da Educação n. 25. Porto: Porto Editora.
- Elliot, J. (1990). *La Investigación – acción en Educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Esteves, António Joaquim. (1986). *A Investigação – Acção. Metodologia das Ciências Sociais* (7.^a Edição). Edições Afrontamento.
- Estrela, Albano e Ferreira, Júlia. (2001) *Investigação em Educação. Métodos e Técnicas*. Educa.
- Estruturas dos sistemas educativos da Comunidade Europeia.(1992) Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento.

- Félix, C. (1984). *Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial?* (p. 81). São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, Cadi. (1998). *Mar de Erros nos Cursos Tecnológicos* (p. 29). Diário de Notícias.
- Ferreira, José Maria Carvalho. (2016). *A Crise no Mundo do Trabalho*. Lisboa: Clássica Editora.
- Flyvbjerg, B. (2004). *Cinco Malentendidos Acerca de la Investigación Mediante los Estudios de Caso*. REIS, 106, pp.33-62.
- Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_04116_7998142322.pdf
- Fonseca, António Manuel (1995). Que Formação para o Século XXI? (p. 44-49). Formar, nº 15. IEF.
- Formosinho, J. (1986). *O Sistema educativo. Conceitos Básicos*. Cadernos de Administração Escolar. Braga.
- Formosinho, João. (1989). *Concepção de Escola na Reforma Educativa*. Comunicação apresentada no 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 30 de Nov/2 Dez. Caderno 2 – Gestão Pedagógica da Escola (p. 31). ME. Nov 93.
- Formosinho; João. (1988). *Princípios para a Organização da Escola Portuguesa* (pág. 56 e ss). A Gestão Escolar. CRSE. ME.
- Fragoso; A. (2004). *El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas*; In Lucio-Villegas, E. (ed.). *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (p. 41-60). Valencia: Nau Llibres.
- Fullan, Michael G. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2ª Ed). Cassel.
- Gaal, André Le. (1993). *O Insucesso Escolar*. Edição Estampa.
- Galindo, Edgar. (2015). *Tratamento do insucesso escolar com técnicas da psicologia: manual prático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- González, M. (1990). *Investigation en Organizacion Escolar. El Análisis en la Cultura Organizativa* (p. 41–51). Anales de Pedagogia n.8.
- González, M. (1994). *Perspectivas Teóricas tes na Organização escolar: Uma Panorâmica Geral* (p.35). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Greenwood, Ernest. (1965) *Métodos de Investigação em Sociologia*. Análise Social, n.º 11.
- Grilo, Manuel. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no Sec. XXI*. Oficina do Livro.
- Hadji, Charles e Baillé, Jaques. (2001). *Investigação em Educação*. Porto Editora.
- Hamilton, D. et al. (1977). *Beyond the Numbers Game*. Berkeley: McCutchan.
- Hebert, Johann Friedrich. (2014). *Pedagogia Geral* (3ª Ed.). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hebert, Michelle lessard. (1996). *Pesquisa em Educação*. Instituto Piaget.
- Hill, Manuela Magalhães & Hill, Andrew. (2012). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- House, E.R. (1993). *Profesional Evaluation. Social Impact and political Consequences*, Newbury ParK: London 8 New Delhi: Sage.
- Hoyle, E. (1982). *Micropolitics of Educational Organizations. Educational Management and Administration* (p. 87-98), vol 10 – nº2.
- Johansson, R. (2003, Setembro). *Case Study Methodology*. Royal Institute of Techonology and International Association of People Environment Studies,.
- Jonnarte, Philippe. (2009) *Competências e Sociocostrutivismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Juste, R. & Aragón, L. (1992). *Evaluación de Centros y Calidad educativa. Educación y Futuro: Monografias para la reforma*. Madrid: Editora Cincel.
- Kemmis, S. (1986). *Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum*. House, E.E. New Directions in Educational Evaluation. Condies: The Falmer Press.
- Ketele, Jean Marie & Roegiers, Xavier. (1999). *Metodologia da Recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la Escola, Aprender en la Calle*. Madrid: Visor.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y Sociedad Los Desafios del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Lima, L. (1992). *A Escola como organização e a Participação na Organização Escolar*.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- Lima. M. P. (1987). *Inquérito Sociológico*. Lisboa: Edições Presença.
- Loff, Manuel. (1996). *As políticas e Construção do Ensino Básico em Portugal. Reforma, Contra-Reforma e Modernização Educativa através da Obrigatoriedade Escolar 1910-1974*.
- Lopes, Helena, Oliveira , Luísa. (1995). *Continuum entre o Ensino Obrigatório, a Formação Inicial e Contínua e a Educação de Adultos*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Malglaive, Gérard. (1997). *Formação e Saberes Profissionais: Entre a Teoria e a Prática. Formação e Situações de Trabalho*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Malpique, Manuela et al. (1991). *Projectos. Trabalho de Projecto*. (2.ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Marchesi, A. Y Martin, E. (1998). *Calidad de la Ensenanza en Tiempos de Cambio* (p. 250). Madrid: Alianza Editorial.

- Marconi, Marina de Andrade & Lakatos, Eva Maria. (2015). *Metodologia do Trabalho Científico* (7ª Ed.). S. Paulo: Editora Atlas.
- Marques, Margarida. (1993). *O Modelo Educativo Português das Escolas Profissionais*. Educa.
- Marques, Maria Fernanda R.; Aragão, Rui Carlos. (1991). *Aprendizagem: Formação Profissional de Jovens em Regime de Alternância* (p. 61-71). Formar, n.º 3, IEF.
- Martins, José Coelho. (1997). *Reflexão sobre o sistema educativo português*. Formar n.º 24. IEF.
- Morin, Edgar. (2002). *Os sete saberes para a educação do Futuro*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Nascimento, Luiz Paulo do. (2012) *Elaboração de Projetos de Pesquisa: Monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica* (p. 149). São Paulo: Editora Cengage Learning.
- Neves, António Oliveira das & Pedroso, Paulo. (1994). *A formação em alternância e a participação empresarial: Algumas reflexões centradas no sistema de aprendizagem* (p. 31-39). Formar, n.º 10 IEF.
- Neves, Oliveira das et al. (1993). *O Sistema de Aprendizagem em Portugal – Experiência de Avaliação Crítica*. IEF.
- Nuttall, D (1994). *Les Choix des Indicateurs*. OCDE. *Évaluer l'Enseignement. De l'Utilité des Indicateurs Internationaux*. Paris: OCDE.
- Nuttall, D. (1992). *The Functions and Limitations of International Education Indicators*. Paris: OCDE.
- Oliveira, Luis Adriano. (2013). *Ética em Investigação Científica – Guia de boas práticas com estudos de caso*. Lisboa: Lidel Edições.
- Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. (2000). *Políticas Educativas*. Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, João et al. (2012). *Currículo e Tecnologia Educativa* (Vol. 3). Mangualde: Edições Pedago.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). *Evaluation in Illumination. A New Approach to the Study of Innovative Programs*. Edimburgo: Universidade de Edimburgo.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pedroso, Paulo. (1996). *Formação em Alternância: Analisar os Conceitos, Orientar as Práticas* (p. 6-9). Formar, n.º 17.

- PEPT 2000. (1995). *A Luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção Europeia*. M.E. DEP-GEF.
- Pinto, Manuel Luís Silva. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Edições Asa.
- Pires, Ana Luisa. (1994). *As novas competências profissionais* (p. 4-19). Formar nº 10 IEFP.
- Pires, E. Lemos et al. (1989). *Educação Básica. Reflexões e propostas* (p. 11-80). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pires, E. Lemos et al. (1993), *EBI – Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto Editora.
- Pires, E. Lemos. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários* (2ª. Ed.). Edições ASA.
- Pires, E. Lemos. (1989). *Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita. O Ensino Básico Em Portugal* (p. 9-40). Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Edições ASA.
- Pires, E. Lemos. (1995) *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários* (2ª. Ed.). Edições ASA.
- Popper – Karl. (1993). *A Lógica da Pesquisa Científica*. Vertente.
- Quivy, Raymond & Campenhout, Luc Van. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Relatório sobre a reforma dos ensinos Básico e Secundário 1982-1992*. (1994). Lisboa :Conselho Nacional de Educação.
- Rial, António Sanchez y Margarita valcarce(2005).(coordenación) *A formación profesional no horizonte da interculturalidade e da integración sociolaboral*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Rial, António Sanchez. (sd). *La Formación Profesional. La Formación Profissional: Introducion Histórica, Diseño de Currículo Y Evaluación*. Torculo. Santiago de Compostela
- Ribeiro, Natália; Travassos, António (s.d.). *Aprendizagem-Formação Profissional de Jovens em Alternância* (p. 42). Revista Formar. nº 31.
- Rivas Navarro, M. (1986). *Factores de Eficacia escolar. Una Línea de Investigacion Didáctica* (p. 293-707) Revista Bordón, nº264.
- Rodríguez, G.G., Flores, J.G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rossmann (1988): referenciado por Díez Gutiérrez, E. (1995):en “*Evaluación de la Cultura en la Organización de Instituciones de Educación Social*”, Tesis Doctoral, Univ. Complutense de Madrid, pp. 67.

- Sá, Ervestina & José, Simão (1994). *Reflectir o Presente, Preparando o Futuro*. Évora.
- Sanpe, J. (1990). *The Functions of Institucional Research*. Association for Institutional research. Florida, Tallahassee.
- Santo, Paula do Espírito. (2015). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais – Génese, Fundamentos e Problemas* (2ª Ed.). Lisboa. Edições Sílabo.
- Santos Guerra, M. (1993). *La Evaluación: un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1996). *El Rio de las Teorias y el Mar de las Prácticas* (p. 39-80). Manual de Organização Educativa. coord. Canton Mayo, I, Barcelona.
- Seijas, Elisa Jato (1998). *La Formacion en el Contexto Europeo. Nuevos Desafios y Tendencias*. Barcelona: Editora Estel.
- Silva, Augusto Santos; Esteves, António Joaquim. (1986). *Uma visão global sobre as Ciências Sociais* (7ª. Ed.) (p. 9-27). Metodologia das Ciências Sociais. Edições Afrontamento.
- Sousa, Maria José & Baptista, Cristina Sales. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor Edições.
- Stake, R (1967). The Contenance of Educational Evaluation (p.523-540). Teachers College Record. nº 68.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stoer, Stephen, R. (1986). *Educação e Mudança em Portugal 1970-1980. Uma década de transição*. Porto. Edições Afrontamento. Biblioteca da Ciência dos Homens.
- Tavares, José et al. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto Editora.
- Teodoro, António. (1994) *Política Educativa em Portugal*. Bertrand Editora.
- Thompson, J. (1967). *Organizações em Acção* (p. 10 a 13). New York: McGraw – Hill Book Company.
- Tójar, Juan Carlos Hurtado. (2006). *Investigacion Cualitativa Compreender y Actuar*. Editorial La Muralla, S.A.. Madrid
- Umberto, Ecco. (2015). *Como se faz uma tese* (19ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- UNESCO (1988). *As Funções da Administração da Educação. Planeamento, Administração da Educação e Equipamentos Educativos* (pp. 78). Módulos Formação. Lisboa: GEP/MEC.
- Veiga, Feliciano H. (2013). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Ventura, E. Lemos et al. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization* (p. 337). New York: The Free Press.
- Weber, M. (1977). *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. New York: The Free Press.
- Weiss, C.H. (1991). *Investigación Evaluativa*. México: Trillas.
- Woods, D. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación Educativa*. Madrid: Paidós/MEC.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, Robert (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (p.212). São Paulo: Editora Bookman.
- Zerilli, A (1985). *Fundamentos da Organização e Direcção de Pessoal* Bilbao: Universidad Deusto.





Referências Legislativas

Lei nº 46/86, DR 237, Série I, de 1986-10-14 Assembleia da República-
Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 92/2014, DR 117, Série I, de 2014-06-20 Ministério da Educação e
Ciência

Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior, regulando a sua criação, organização e funcionamento, bem como a tutela e fiscalização do Estado sobre as mesmas.

Decreto-Lei nº 74/2004, DR 73, Série I-A, de 2004-03-26 Ministério da Educação
Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.

Decreto-Lei nº 4/98, DR 6, Série I-A, de 1998-01-08 Ministério da Educação
Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior.

Decreto-Lei nº 139/2012. D.R. nº 129, Série I de 2012-07-05 Ministério da Educação e
Ciência
Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário

Decreto-lei nº205/96 de outubro, Ministério para a Qualificação e o Emprego
altera o decreto-lei nº 102/84 de 29 de março

Decreto-lei nº 102/84 de 29 de março Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança
Social
Cria o Sistema de Aprendizagem em Alternância

Decreto-lei nº 396/2007 de 31 de dezembro-Altera o Decreto-lei nº205/96 de
outubro

Decreto-lei nº 396/2007 de 31 de dezembro Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Social
Revoga o Decreto-lei nº205/96

Portaria n.º 47/2017, DR n.º 23, Série I de 2017-02-01 Ministérios da Educação e

Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

Portaria que regula o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação

Profissionais

Portaria n.º 165-B/2015, DR 107, 1º Suplemento, Série I, de 2015-06-03 Ministérios da

Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

Segunda alteração à Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, que estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.

Portaria n.º 74-A/2013. DR n.º 33, Suplemento, Série I de 2013-02-15 Ministérios da

Economia e do Emprego e da Educação e Ciência

Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.

Portaria 550-C/2004, DR 119, Série I-B 1º Suplemento, de 2004-05-21 Ministério da

Educação

Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

Portaria n.º 709/92, DR 158, Série I-B, de 1992-07-11 Ministérios das Finanças e da

Educação

Aprova o modelo de diploma dos cursos profissionais.

Portaria n.º 423/92, DR 118, Série IB, de 1992-05-22 Ministérios da Educação e do

Emprego e da Segurança Social

Define o regime de avaliação nas escolas profissionais.

Portaria n.º 709/92, DR 158, Série I-B, de 1992-07-11 Ministérios das Finanças e da

Educação

Aprova o modelo de diploma dos cursos profissionais.

Portaria n.º 423/92, DR 118, Série IB, de 1992-05-22 Ministérios da Educação e do

Emprego e da Segurança Social

Define o regime de avaliação nas escolas profissionais.

Portaria n.º 1497/2008, de 19 de dezembro Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação
Regula os cursos de aprendizagem

Despacho conjunto n.º 453/2004, DR 175, Série II, de 2004-07-27 Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho
Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

Despacho n.º 9752-A/2012, DR n.º 138, 1º Suplemento, Série II de 2012-07-18
Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Emprego e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário
Alteração ao despacho conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho

Regulamento Especifico da Aprendizagem 29/8/2016-Conselho Diretivo do IEFP





WEBSITE

Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

<https://www.iefp.pt/>

Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)

[.www.anqep.gov.pt/default.aspx](http://www.anqep.gov.pt/default.aspx)

Centro Europeu para o desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop).

www.cedefop.europa.eu/p

Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares(DGEstE)..

<https://www.dgeste.mec.pt/>

Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência

<http://www.dgeec.mec.pt/np4/57/>

Instituto Nacional de Estatísticas.(INE).

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados&xlang=p

Rede de Informação sobre Educação em Europa(Eurydice):

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

Statistical Office of the European Communities (Eurostat).

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page/pt